

# ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

20'2008

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Криворізький державний педагогічний університет**

**ПЕДАГОГІКА**  
**ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

*Випуск 20*

**Кривий Ріг**  
**2008**

**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 української  
літератури;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри  
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри  
педагогіки;
- Пікельня В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
та методики трудового і професійного навчання.

**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, 2008. – Вип. 20. – 448 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**

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред.–  
проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2008. – Вип. 20. – 448 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**

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

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний  
педагогічний університет

## СУБ'ЄКТНА ПОЗИЦІЯ ЯК ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

*В статтє рассматриваеться вопрос становления субъектнoй профессионально-личностнoй позиции будущего специалиста в условиях личностно ориентированного образования.*

*The article is dedicated to question of the subjective professional-personal position of the future specialist to condishions of the personal edication.*

Нові соціальні та економічні умови обумовлюють й нові вимоги до підготовки студентів вищих навчальних закладів. Професіонал сьгодні оцінюється не тільки за володіння певними знаннями та навичками, але й по тому, які ролі обирає, як буде свої стосунки з колегами, керівництвом, підлеглими. Максимально широкий доступ до знань, до росту кваліфікації, до задоволення освітніх інтересів і потреб у саморозвитку, змагання за "своє місце під сонцем", оновлення світогляду, ідеології, плюралізм потребують від кожного своєчасного виявлення та розвитку індивідуальних здібностей. Багато залежить від самого індивіду, який повинен вирішити, бути йому суб'єктом розвитку чи об'єктом формування. У сучасній педагогіці все більше значення надається задачі формування у майбутнього спеціаліста здатності до самовизначення і конструювання свого індивідуального життєвого та професійного стилю в потоці соціально-економічних й культурних змін, які часто сприймаються як хаотичні та нелогічні. Професійне самовизначення особистості як процес і результат вибору нею власної позиції, мети та засобів самовираження в конкретних обставинах професійного буття; основний механізм набуття й проявлення людиною внутрішньої свободи стає основним механізмом становлення суб'єктної позиції спеціаліста. Традиційно метою освіти було суспільне замовлення, яке виявлялося в певній моделі спеціаліста, стандарті освіти та поведінки. Сучасна гуманітарна орієнтація освіти передбачає мету на базі прогнозу індивідуально-особистісного розвитку людини. Але прогноз неможливий без урахування об'єктивних закономірностей цього розвитку. Педагогічний закон не може визначати стопроцентне досягнення певного результату. Тому навіть мета, що базується на науковому педагогічному знанні, не буде здійснена, якщо не враховувати власну активність індивіда, його вибір, саморозвиток, цілісність. Сучасна освіта – не прищеплення певної моделі, а

організація педагогічних умов для індивідуально-особистісного саморозвитку людини на основі міжособистісних взаємин та обумовлених ними ситуацій, які проявляються у формі переживань, творчості, саморозвитку.

У дослідженнях Н.К.Сергеєва головна ідея сучасної освіти – це формування спрямованості спеціаліста на безперервне професійно-особистісне самовдосконалення, перетворювання себе для вирішення задач складної креативної професійної діяльності, коли спеціаліст на усіх етапах професійного становлення виступає як суб'єкт, що самоорганізується. Учений виділяє такі етапи цього процесу:

- вільний свідомий вибір й прийняття професії як пріоритетної життєвої цінності та найбільш оптимальних з точки зору власних особистісних характеристик шляхів оволодіння нею;
- навчальна діяльність, яка характеризується: а) свободою вибору освітніх траєкторій та шляхів вирішення професійних задач; б) продуктивною взаємодією викладача і студента, їх взаємозбагаченням; в) рефлексією, усвідомленням та створенням її цілей і змісту; г) формуванням індивідуального стилю діяльності, що базується на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності та настанові на саморозвиток; д) творчістю, зорієнтованою на створення свідомих планів, прогнозів та сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;
- целеспрямована професійна діяльність по удосконаленню своєї кваліфікації, підвищенню особистісного потенціалу, які необхідні для свідомої професійної творчості, включаючи її вищий рівень – розробку та створення авторських систем [3].

При цьому індивідуально-особистісний світ спеціаліста є специфічним джерелом формування індивідуально-творчого стилю, його цільових, змістових, процесуальних характеристик.

Головне завдання сучасної педагогічної освіти – будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Центром гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти стає людина як цілісна особистість, що здатна до самоактуалізації. Основний принцип особистісного підходу у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості (В.І.Андрєєв, І.Д.Бєх, І.О.Зимня, Л.В.Кондрашова, О.Я.Савченко, В.В.Серіков).

“Навчання, засноване на педагогічній взаємодії, повинно забезпечити ефект співрозуміння, співдії, співоцінки, які стимулюють перспективу зростання студентів, розвиток професійних поглядів,

активної педагогічної позиції та творчого стилю їх діяльності”, – наголошує Л.В.Кондрашова [1].

Завдання викладача в системі стосунків у межах навчально-виховного процесу – стимулювати творчу активність студентів. Л.В.Кондрашова визначає умови такої роботи:

- довіра у спілкуванні зі студентами;
- діалогічність, вміння слухати;
- взаєморозуміння, без якого неможливі взаємодія та співпраця;
- реальний психологічний контакт, який базується на основі ділових та особистих зв'язків;
- здатність відмовитися від диктату та перейти до співпраці та співтворчості.

У контексті гуманістичного підходу до відносин “викладач – студент” важлива їх ціннісно-смилова рівності, але не у розумінні обсягу знань або життєвого досвіду, а в праві пізнання світу, побудові життєвих принципів у тих формах, які органічні та комфортні в індивідуально-особистісному плані як педагога, так й студента.

Таким чином, сучасне гуманітарне розуміння навчально-виховного процесу полягає в тому, що:

- це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення та самоствердження її в соціокультурному та професійному середовищі;
- це процес ціннісно-змістової спів-трансформації суб'єктів (викладача та студента) в єдиному змістовому просторі взаємодії;
- це процес діалогічний, коли зовнішня взаємодія є умовою і передумовою становлення внутрішнього світу кожного із суб'єктів.

Суб'єктність в даному контексті не тільки сполучення, але й гармонізація індивідуально-особистісних властивостей. Суб'єкт діє адекватно ситуації. У ситуації, де потрібно підкоритися нормі, він проявляє свої особистісні властивості, що дозволяє йому зберігати та розвивати свою індивідуальність. У ситуації, яка вимагає ініціативи, творчості, неординарних рішень, суб'єкт проявляє себе як яскрава індивідуальність, що й дає йому підстави для самоствердження, для визнання його оточенням як особистості. Тобто сприйняття суб'єкта суб'єктивно, а діяльність обумовлена соціально. Основним компонентом в моделі спеціаліста є його суб'єктна професійно-особистісна позиція, як система домінуючих ціннісно-змістових ставлень спеціаліста до соціокультурного оточення, до самого себе та до своєї діяльності. Аналіз сутнісних характеристик суб'єктної позиції

та її значення в індивідуально-особистісному становленні студента дозволяє відокремити такі основні функції:

- саморозуміння;
- самореалізація;
- самоствердження;
- саморозвиток;
- самооцінка.

Система функцій дозволяє визначити розуміння суб'єктної позиції студента та виявити її внутрішню структуру:

- емоційно-змістовий компонент (забезпечує функції саморозуміння та саморозвитку, визначає морально-етичні уявлення людини);
- діяльнісно-ціннісний компонент (самооцінка та саморозвиток, визначає світогляд та самовизначення);
- поведінково-нормативний компонент (самореалізація та самоствердження у процесі діяльності, її результативність).

Для оцінки результативності професійної підготовки спеціаліста, спираючись на принцип суб'єктної позиції, виділяємо наступні параметри:

- ціннісно-змістові віддання як переважне ставлення до змісту професійної діяльності, яке характеризується мірою прийняття професійних та особистісних цілей;
- усвідомленість як здатність студентів цілеспрямовано керувати своєю розумовою діяльністю, аналізувати, прагнути до саморозвитку;
- результативність проявляється в успішності, стабільності результатів, грамотності;
- творчість як здатність перетворювати нестандартні ситуації в соціально та особистісно значущі цілях, знаходити оптимальні шляхи їх вирішення, пошук нового, самостійність, здатність до швидкої перебудови діяльності, самоудосконалення;
- співпраця як переважний характер взаємовідносин з партнерами по спілкуванню: увага, доброзичливість, комунікативність, організованість, відповідальність, терпіння, вимогливість, цілеспрямованість.

Ці співвідношення формуються в процесі взаємодії викладача та студента, майбутнього спеціаліста. Для того, щоб грамотно організувати цю діяльність, необхідно провести педагогічну діагностику та визначити перспективи індивідуального розвитку кожного студента.

Самостійно визначені принципи життєдіяльності полегшують пошуки шляхів вирішення усіх життєвих задач, скорочують строки досягнення психологічної і соціальної стійкості, допомагають знаходити засоби гармонізації інтересів власного й суспільного розвитку. Без уміння обирати, без здатності до самовизначення людина втрачає можливість знайти культуру, реалізувати себе як особистість, яка здатна активно перетворювати суспільне життя. По суті, мова йде про вибір того чи іншого стилю життєдіяльності людини, про вибір того контексту, того соціокультурного середовища, в якому особистість творить себе й свою індивідуальну історію. Причому це стосується як життєвого самовизначення в цілому, так і професійного зокрема.

Головний педагогічний результат самовизначення міститься у формуванні у студентів внутрішньої готовності до свідомої та самостійної побудови, коригуванню й реалізації перспектив свого професійного і життєвого розвитку, готовності бачити себе у розвитку. Сутність процесу самовизначення полягає в актах виявлення і ствердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли особистість стоїть перед необхідністю альтернативного вибору. Самовизначення в професії – це пошук і знаходження в ній свого змісту, своєї міри буття, свого ставлення до істини. У такому розумінні самовизначення спеціаліста виступає як самодетермінація на відміну від зовнішньої детермінації.

#### Література

1. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. Учеб. пособ. – Кривой Рог: Изд-во «И.В.И.», 2000. – 169с.
2. 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., 2002. – 255с.
3. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепции и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.-Волгоград, 1997. – 166с.



## ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СТРУКТУРА

*Стаття присвячена подальшому уточненню сутності пізнавальної самостійності студентів, виявленню її основних характеристик та структури.*

*The article is devoted to further defining of cognitive student's independence more exactly, to the determination of its characteristics and structure.*

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. та болонської декларації питання самостійності, творчої діяльності займають чільне місце в підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ.

З точки зору психології (С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, П.Гальперін, Г.Щукіна та ін.) та педагогіки (М.Кухарев, І.Лернер, Н.Половнікова, О.Савченко, В.Тюріна та ін.), ученими визначено сутність і структуру пізнавальної самостійності (далі ПС) у різних вікових групах.

Метою статті є подальше уточнення сутності пізнавальної самостійності студентів, виявлення її основних характеристик та структури.

На думку О.Савченко, риси пізнавальної самостійності проявляються в прагненні й умінні учнів опанувати новий зміст у процесі пошукової діяльності, яка може бути спрямована на пізнання нового й удосконалення вже пізаного. Пізнавальна самостійність постає як мета навчання, у процесі засвоєння знань, умінь і навичок та як засіб підвищення усвідомленості і дієвості засвоюваного матеріалу.

За словами Л.Вяткіна, пізнавальна самостійність це – здатність людини без сторонньої допомоги отримувати інформацію з різних джерел. Найбільший успіх в учінні досягається в умовах, коли студент орієнтується на самостійне виконання завдань, які можливо виконати на основі попередньо відпрацьованих інтелектуальних операцій. Автор підкреслює важливість розвитку інтелекту у формуванні пізнавальної самостійності.

Л.Тархова розуміє пізнавальну самостійність студентів як особливу якість їхньої особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок,

організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

В.Тюріна пізнавальну самостійність розглядає як якість особистості, сутність якої полягає в готовності вирішувати нові пізнавальні завдання. Готовність, в свою чергу, розуміється як здатність і прагнення діяти без явної або прихованої допомоги ззовні, на основі вольового зусилля.

А.Нестеренко досліджує пізнавальну самостійність майбутніх абітурієнтів у процесі довузівського навчання математики і визначає її як складне особистісне утворення, що характеризується цілеспрямованістю навчально-пізнавальної діяльності в оволодінні майбутніми абітурієнтами новими поняттями, фактами, їх узагальненні й систематизації; спроможністю майбутніх абітурієнтів без зовнішньої допомоги здійснювати активне учіння; вмінням добувати нові відомості з різних джерел; переносити отримані знання, навички, уміння у нестандартні ситуації, розкривати сутність нових понять, розробляти і застосовувати нові способи розв'язування задач; проявляти критичність, гнучкість мислення, незалежність власної думки, висловлювати свою точку зору, вносити елементи новизни, дослідництва.

Із врахуванням пізнавальних аспектів трактує пізнавальну самостійність Н.Паламарчук, яка підкреслює, що у навчанні школярів це є властивістю особистості, яка означає готовність школяра своїми силами просуватися в оволодінні знаннями.

Яскраво особистісний підхід у вивченні пізнавальної самостійності простежується в дослідженнях Т.Шамової. Автор вважає, що пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненням і вмінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, розв'язувати пізнавальні задачі з метою наступного перетворення і вдосконалення навколишньої дійсності.

С.Заскалета розглядає самостійну пізнавальну діяльність студентів як таку, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів, реалізується у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери.

Як форму пізнавальної діяльності визначає пізнавальну самостійність М.Кухарєв. Науковець вважає, що вдосконалення процесу будь-якого виду діяльності, в тому числі і професійної,

обумовлюється формуванням уміння прогнозувати результати діяльності і аналізувати одержаний кінцевий продукт.

В.Бенера зафіксувала різницю у визначенні змісту понять “розумова самостійність” і “пізнавальна самостійність”. Так, розумова самостійність передбачає виділення гіпотези, знаходження шляхів її розв’язування і дослідження в нових умовах. Пізнавальна самостійність ґрунтується на творчому началі, опосередкована готовністю до пошукової роботи, при цьому не завжди включає в себе елементи дослідження на вищому рівні узагальнень. Отже, пізнавальна самостійність – це певний рівень пізнавальної діяльності. Самостійність же розумова передбачає не лише можливість самостійного пізнання, але й елементи оціночного характеру, елементи варіювання відомого у поєднанні з невідомим, елементи переносу понять у різних змінених умовах.

Проведене теоретичне дослідження свідчить, що у змісті пізнавальної самостійності студента визначається діяльнісний компонент. Тому не можна погодитись з Г.Адамів, що в результаті самостійної пізнавальної діяльності, яка повинна складати основу всієї системи професійної освіти, формується самостійність студентів.

І.Лернер робить спробу визначити рівні складного поєднання і переплетення активності і самостійності. З цієї метою він вводить такі поняття, як “проста самостійність”, ступінь якої при відтворенні (тобто репродукуванні) знань є, за автором, обмеженою, і “істинна самостійність”, яка є необмеженою. Такий підхід має спільні риси із репродуктивним і творчим підходом в аналізі. І.Лернер вважає, що відтворення знань необхідно доповнити істинною самостійністю, тобто внесенням того, хто навчається, творчого елементу від себе, при цьому проста активність без істинної самостійності не гарантує дальшого розвитку особистості. І.Лернер, визначивши пізнавальну активність як складову самостійності, розуміє, з одного боку, наявність “творчої жилки” в людині, з другого боку, володіння раціональними способами розумових дій. У складному взаємозв’язку в діяльності особистості автор визначає це як пізнавальну самостійність.

Н.Половникова підкреслює, що саме у формуванні пізнавальної самостійності найбільш фіксована опосередкованість рівнем розвитку активності та виділяє такі її прояви: 1 – копіюючий – готовність енергійно діяти, але тільки шляхом наслідування зовнішнього даного зразку; 2 – вибірково-відтворюючий, що потребує прийомів діяльності, енергійних зусиль, спрямованих на відбір таких з

раніше засвоєних знань прийомів діяльності, які потрібні саме для розв'язування нових завдань; 3 – творчий – енергійне утворення нових прийомів і дій для оволодіння матеріалом.

Е.Голанд, Р.Срода розглядають активність і самостійність як характеристику дій учня і на цій основі виділяють істинну (внутрішню) та зовнішню активність, а відповідно до виду активності характер самостійності – творчий і відтворюючий.

Цікавою є думка А.Улінга, відповідно до якої він в процесі самостійного набуття знань виділяє відтворюючий (репродуктивний) і творчий (продуктивний) процеси діяльності.

Г.Сорока та О.Чепурна, вивчаючи діяльність учнів, характеризують пізнавальну самостійність як таку, що обов'язково несе в собі елементи творчості. Тобто пізнавальна самостійність включає в себе творчість як необхідну умову. Саме тому поряд з терміном “пізнавальна самостійність” вони висувають термін “творча самостійність”. Виділяючи ступені пізнавальної самостійності, найвищим ці дослідники вважають ступінь творчої самостійності, який полягає у вмінні виділити і сформулювати проблему за заданою ситуацією, поставити нову проблему і розробити план її розв'язання, визначити шляхи пошуку рішення, побудувати гіпотезу цього рішення. В їх дослідженнях прояви пізнавальної самостійності стосуються не результату, а процесу розв'язування завдань, зокрема, вибору шляху в прийомах і діях.

З урахуванням ступеню виявлення творчого характеру самостійної діяльності О.Нільсон розглядає будь-який вид цієї роботи як творчий: “...ми не можемо навести жодного завдання, при виконанні якого у школярів не проявлялися б елементи продуктивності” [3, с.78]. З точки зору виявлення самостійності учня науковцем виокремлюються несамостійна, полусамостійна, самостійна робота.

Е.Голанд також визначає пізнавальну самостійність як творчу діяльність, основу якої складають уміння визначити проблему та алгоритм її вирішення.

П.Підкасистий вивчає пізнавальну самостійність через організацію самостійної діяльності учнів. Його концепція покладена в основу класифікації видів самостійної роботи М.Князьян, відповідно до якої у цій роботі доцільно виокремлювати чотири її рівні згідно з характером розгортання пізнавальних дій у процесі засвоєння та опрацювання нової інформації:

1 рівень – відтворювальні за зразком – у ході виконання від учня вимагається запам'ятати та відтворити або певну інформацію, або засоби практичної діяльності, задля оволодіння елементами підготовки, необхідними для розгортання наступної більш складної самостійної діяльності.

2 рівень – реконструктивно-варіативні – передбачають відтворення не тільки функціональних характеристик знань, але структури цих знань у цілому. Учні мають реконструювати набуту сталу систему знань, встановити її зв'язки з іншими системами, зробити певні узагальнення.

3 рівень – евристичні – у центр уваги навчального процесу виноситься вирішення окремих підпроблем загальної проблеми. У пізнавальному ракурсі учні здійснюють пошук засобів застосування засвоєних знань як інструментів виявлення їхніх функціональних залежностей.

4 рівень – творчі (дослідницькі) – учень спонукається до багатостороннього вивчення явищ, розкриття їх нових аспектів, висунення гіпотез, розроблення засобів експериментальної роботи, здійснення власної оцінки досліджуваних об'єктів.

Слід підкреслити, що перші три рівні є базою для оволодіння самостійною дослідницькою творчою діяльністю. З них перші два типи сприяють озброєнню студента алгоритмами самостійної роботи як інструментами пізнання. Однак, лише четвертий тип самостійної роботи сприяє формуванню “метакогнітивних форм мислення”, для якого є характерною рефлексія самої процедури перебігу мисленнєвих, розумових процесів.

З урахуванням останніх вимог Болонського процесу щодо професійної підготовки кадрів є особливо актуальним оволодіння майбутнім фахівцем методологічними вміннями, які узагальнюють процедури мета-пізнання й розширюють контекст діяльності студента. Особливої уваги набуває саморефлексія особистості у напрямках осмислення власного когнітивного, ціннісного, емоційного, мотиваційного просторів. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці наполягають на методологічній саморефлексії студента з одночасним аналізом предметного змісту (М.Ліпман, П.Підкасистий, М.Холодна). Навчання на цих засадах може бути реалізоване лише завдяки широкому впровадженню творчих самостійних робіт. Саме цей вид пізнавальної праці є найвищою фазою реалізації самостійної роботи у навчальному процесі. У контексті вузівської підготовки він має пріоритетне значення, оскільки озброєння репродуктивними і

реконструктивними вміннями здійснюється лише на початковій ланці навчання [2, с.49].

А.Нестеренко виділяє дещо схожі рівні сформованості ПС – репродуктивний, реконструктивно-варіативний, творчий.

Розглянемо наступні види пізнавальної самостійності, які пропонує В.Бенера: пізнавально-гіпотетичної; процесуально-організаційної; пізнавально-практичної; пізнавально-творчої.

Пізнавально-гіпотетична самостійність породжується новизною та неординарністю навчальної ситуації, у яку був включений студент. Основними мотивами, які детермінують вияв цього виду самостійності, є прагнення звернути на себе увагу, отримати похвалу і доброзичливе ставлення викладача, прагнення бути першим. Ознаками цієї самостійності є, з одного боку, велика кількість пропорцій, що подаються, а з другого – нестійкість і непослідовність їх реалізації. Висока інтенсивність у роботі пов'язана з фазою висування пропозицій.

В основі пізнавально-процесуальної лежить прагнення до самостійної організації своїх та колективних дій. Основними мотивами, що спонукають цей вид ПС, є прагнення до різноманітності, успішного виконання навчальних завдань, намагання посісти місце лідера в групі однолітків. Ознаки цієї пізнавальної самостійності: вміння спланувати процес реалізації ідей, осмисленість кожного етапу та послідовність дій студента з орієнтацією на результат.

Пізнавально-практична самостійність теж породжується неординарністю та інтересом до нового матеріалу. Проте, на відміну від гіпотетичної, в основі її лежать мотиви самореалізації власних здібностей. Пізнання сутності предметів та явищ, прагнення відшукати свій індивідуальний спосіб вирішення даної проблеми. Ознаками цієї самостійності є висока інтенсивність у роботі, як на стадії висування нових ідей, так і на стадії їх реалізації на практиці.

Для пізнавально-творчої основними є мотиви, пов'язані з пізнавальним інтересом, та прагнення зробити цікаві завдання для інших, бажанням і вмінням внести елемент новизни та творчості. Ознаками цієї пізнавальної самостійності є: вміння пропонувати оригінальний зміст, нестандартні дії, вміння критично мислити та приймати несподіване творче рішення, проявляючи індивідуальний стиль пізнавальної діяльності [1, с.113].

Серйозну увагу проблемі самостійної роботи студентів приділяють також і зарубіжні дидакти. Німецький дослідник Й.Клінк стверджує, що від вищої освіти слід чекати „не тільки передачі необхідних для професії знань, методів роботи та первісних навичок,

але й передусім формування здатності мислити самостійно, критично і творчо” [4, с.142]. П.Ріттер (Англія) акцентує увагу на зв'язку між творчістю і самостійністю, уводить у дидактичний ужиток новий термін *educreation* (англійське *education* – освіта + англійське *creation* – створення, творчість), тобто освіта для творчості, яка, на думку автора, можлива на будь-якому рівні навчання і передбачає розвиток у тих, хто навчається, високого ступеня самостійності [6, с.7]. Дж. Лайнер і Дж. Літт експериментальним шляхом довели, що самостійна робота виступає ефективним засобом підготовки до творчої професійної діяльності [5].

Л.Тархова дійшла висновку, що структура пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового й операційного-процесуального.

Т.Шамова пропонує три, на її думку, найістотніші компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий.

Більш широко А.Нестеренко в структурі пізнавальної самостійності виділяє мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, енергетичний, оцінювальний та організаційний компоненти. Мотиваційний компонент включає в себе потреби, інтереси, мотиви, набуття і поглиблення знань, навичок, умінь. Орієнтаційний компонент включає в себе цілі навчально-пізнавальної діяльності, а також планування і прогнозування цієї діяльності. Змістово-операційний компонент включає в себе систему провідних знань, навичок, умінь майбутнього абітурієнта і способи навчання. Енергетичний компонент (за Т.Шамовою) включає в себе увагу майбутнього абітурієнта (сприяє концентрації його розумових і практичних дій навколо головної мети діяльності), волю (забезпечує високий ступінь цілеспрямованої пізнавальної активності в оволодінні глибокими і міцними знаннями з математики). Оцінювальний компонент пов'язаний із систематичним отриманням майбутнім абітурієнтом відомостей про хід власної пізнавальної діяльності, коригуванням й самооцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності. Організаційний компонент містить в собі здатність майбутнього абітурієнта до самоорганізації та самоконтролю, вольові якості, самодисципліну, інтерес до знань.

Отже, пізнавальна самостійність студентів є невід'ємною частиною процесу підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ. Більшість досліджень проблеми пізнавальної самостійності присвячені двом аспектам: особистісному (аспект мотивації) і процесуальному

(протікання самого процесу навчання). Ці процеси взаємопов'язані: організація навчального процесу може сформувати позитивну мотивацію навчання, від мотивації ж навчання студентів залежить вибір методів і способів педагогічного впливу на них. Найвищим ступенем прояву пізнавальної самостійності справедливо вважаємо творчу самостійність, дослідженню якої збираємось присвятити наступні публікації.

#### Література

1. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2002. — 243 с.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. — Ізмаїл: Сміл, 2006. — 242с.
3. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. — Таллин, 1976.
4. Klink J. Studium zwischen Planung and Treiheit, 1969. — 182 p.
5. Lanier J., Little J. Research of Teacher Education // Wittrock M(Ed.), Handbook of Rechearch on Teaching. — New York : Macmillan. — 1986. — P. 527 — 569.
6. The European Dimension in Education: A Statement of the UK Government's policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. — London: Department of Education and Science, February 1991. — 23 p.

*Н.Ю.Дуднік*

#### **ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ I-V КУРСІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

*В статъе рассматриваются динамические изменения активности будущих учителей в профессиональном самовоспитании на протяжении всего периода обучения в университете.*

*The article describes the development of future teachers' activity in the process of selfeducation from first to last course of the university.*

Проблема удосконалення якості підготовки високопрофесійних фахівців завжди була і залишається однією з



найактуальніших для вищої школи. Зростання ролі людського фактора в усіх галузях виробництва обумовлює підвищення вимог не лише до змістового, але й до особистісного компонента підготовки майбутніх спеціалістів. У першу чергу, це стосується студентів педагогічних університетів, покликаних вирішувати кадрові проблеми в країні. Завдання вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб ще під час навчання сформувати у майбутнього вчителя прагнення пізнати особливості своєї особистості, усвідомити свої сильні та слабкі сторони, навчитися поважати себе. Організуючи навчально-виховну діяльність у вищих педагогічних закладах освіти, потрібно пам'ятати слова В.О.Сухомлинського: “Лише за умови активної участі майбутніх вчителів в процесі власного виховання можна говорити про ефективність професійної підготовки студентів” [3, с. 602].

Проблема організації самовиховання особистості хвилювала багатьох вчених. На думку багатьох з них (А.І.Афанасьєвої, Г.Є.Глезермана, Ю.Я.Злотникова, С.М.Ковальова), самовиховання пов'язане з суспільним ідеалом, з соціальними та індивідуальними цінностями; І.А.Донцов розглядає самовиховання як вид самоставлення особистості, культивування нею самої себе; А.Я.Арет, А.І.Кочетов, Л.І.Рувинський пропонують розуміти самовиховання як особливий вид діяльності, спрямований на самопізнання, розвиток позитивних і подолання негативних якостей і саморозвиток. Питаннями підвищення ефективності самовиховання студентської молоді займалися Т.А.Бачинська, Р.С.Гариф'янов, Ф.Є.Гариф'янов, С.О.Даньшева, Н.І.Дудіна, О.Г.Кучерявий, В.А.Лозовой, О.М.Пехота; особливості професійного самовиховання майбутнього вчителя досліджували С.Б.Єлканов, М.М.Фіцула та інші.

Самовиховання є невід'ємним елементом цілісної системи діяльності особистості в процесі її професійного розвитку. В нашому дослідженні ми погоджуємось з точкою зору С.Б.Єлканова, який вважає, що самовиховання – це свідомою робота людини “над вдосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптація своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та безперервне вдосконалення ідейно-моральних та інших соціальних якостей особистості” [1, с. 7].

Мета даної статті полягає в дослідженні та порівнянні рівнів активності майбутніх учителів (студентів молодших та старших курсів педагогічного університету) у професійному самовихованні.

Відповідно до мети були сформульовані завдання дослідження: діагностувати розуміння студентами педагогічного університету необхідності організації самовиховання, встановити пріоритетні напрямки та мотиви самовиховної діяльності у студентів різних курсів, з'ясувати основні причини, що викликають труднощі під час її організації та здійснення. З цією метою було проведено анкетування серед студентів природничого, географічного, історичного та філологічного факультетів Криворізького державного педагогічного університету. В анкетуванні брали участь 837 студентів I-V курсів. Їм були запропоновані наступні питання анкети:

1. Чи вважаєте Ви необхідним для себе займатись самовихованням? Відповідь мотивуйте.
2. Як Ви розумієте поняття "самовиховання"? "професійне самовиховання"?
3. З життям і працями яких видатних педагогів минулого Ви знайомі? (вказіть назви творів)
4. Як часто Ви приділяєте увагу своєму самовихованню?
5. Яким напрямкам самовихованні Ви надаєте перевагу?
6. Які методи професійного самовиховання Ви найчастіше використовуєте в роботі над собою?
7. Що Вас спонукає працювати над самовдосконаленням?
8. Які особисті якості та зовнішні обставини заважають Вам займатись професійним самовихованням?
9. Назвіть фактори, які найбільше впливають на ефективність професійного самовиховання.

З метою з'ясування динамічних змін активності майбутніх учителів у професійному самовихованні ми виділили в окремі групи відповіді студентів I курсу, II-III та IV-V курсів. Це дозволяє простежити певну динаміку у зміні ставлення майбутніх учителів до професійного самовиховання протягом усього періоду їх навчання в педагогічному університеті.

Аналіз відповідей студентів на перше питання показав, що 95% першокурсників вважають за необхідне займатись самовихованням. Більшість з них (76%) пов'язують самовиховання із самовдосконаленням і розвитком суто особистісних характеристик (витримки, волі, інтелекту, вміння керувати своїми емоціями). 5% студентів I курсу актуальність питання власного самовиховання пояснюють його необхідністю для правильної організації роботи та вільного часу. 14% респондентів цієї групи пов'язують самовиховання

із своєю майбутньою професією і вважають, що самовиховання потрібно для того, щоб “стати прикладом для своїх учнів”.

Серед студентів II-III курсів 100% опитаних вважають самовиховання необхідним для особистісного зростання людини. Щоправда, вони по-різному пояснюють необхідність самовиховання. Як і серед першокурсників, переважна більшість студентів II-III курсів (65%) пов'язують самовиховання з особистісним саморозвитком людини: “Самовиховання – найбільш дієвий та ефективний спосіб виховання з себе особистості”, воно “допомагає усвідомлювати та долати свої вади”. 19% студентів пов'язують самовиховання з самоосвітою. Багато хто з респондентів пояснюють потребу у самовихованні оцінкою своєї особистості іншими людьми: “займатися самовихованням потрібно для того, щоб не було соромно перед дітьми, друзями та колегами”, “щоб бути прикладом для інших”.

Дещо більше, порівняно з I курсом (15%) опитаних студентів II-III курсів вважають, що здатність людини до самовиховання багато в чому сприяє успішній професійній діяльності вчителя: “виховувати інших може лише та людина, яка вміє виховувати себе”.

Аналіз відповідей студентів IV-V курсів показав: кожен з них вважає самовиховання необхідним для себе, в першу чергу тому, що воно “формує особистість”, “сприяє розвитку індивідуальності”, самовдосконаленню та самореалізації (61%). Причому 8% студентів даної групи зазначають, що “важливість професійного самовиховання стала зрозумілою після педагогічної практики”. Дещо більше студентів цієї групи порівняно з молодшими курсами (20%) вважають, що “лише завдяки самовихованню можна зробити нормальну кар'єру”.

Отже, студенти різних років навчання необхідність самовиховання закономірно пов'язують з власним особистісним розвитком та самовдосконаленням. Причому найвищий показник саме такого пояснення важливості самовиховної діяльності характерний для I курсу (76%), найнижчий (61%) – для студентів IV-V курсів. У той же час незначно, але закономірно від молодших до старших курсів зростає кількість студентів, які пов'язують успішність майбутньої педагогічної діяльності з власним самовихованням (від 14% на I курсі до 20% на IV-V курсів). Це – позитивна тенденція, але низький відсоток випускників педагогічного університету, які замислюються над власними професійним самовихованням, свідчить про те, що у вищій школі ще недостатньо уваги приділяється проблемі організації професійного самовиховання майбутніх педагогів.

Підтвердженням цього припущення можна вважати відповіді майбутніх вчителів на друге питання анкети. Серед студентів I курсу 37% не дали визначення поняттю самовиховання, II-III курсів – 31%. Щодо розуміння сутності професійного самовиховання ситуація дещо гірша: відчули труднощі із визначенням цього поняття 64% першокурсників, 57% студентів II-III курсів та 46% випускників.

Загальновідомо, що неможна створити майбутнє, не спираючись на досвід минулого. На жаль, відповіді студентів I курсу на третє питання показують, що 82% з них не знайомі з життям та працями педагогів минулого, і лише 18% вказали прізвища А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та Я.А.Коменського, без зазначення літературних праць цих учених. Подібна ж ситуація спостерігається і при аналізі відповідей студентів II-III курсів: 27% відповіли, що не знайомі з життям і працями видатних педагогів минулого, а 73% вказали прізвища Я.А. Коменського, А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського (в 95% випадків студенти не вказали назви жодного твору). Це свідчить про те, що студенти I-III курсів ще не знайомі з життям і працями вчених, і називають лише тих педагогів, прізвища яких найчастіше зустрічаються в підручниках та в лекційному матеріалі.

На IV-V курсах у зв'язку з вивченням курсу "Історія педагогіки" 92% студентів зазначають праці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського, 62% – Г.С.Сковороди, 23% – Я.А. Коменського, 8% – Н.К.Крупської.

Цікаво, що серед студентів педагогічного університету 80% стверджують, що певною мірою займаються самовихованням, але систематично і цілеспрямовано приділяють увагу самовиховній діяльності лише 30% першокурсників, 23% студентів II-III курсів та 38% студентів IV-V курсів. Таке коливання самовиховної активності ми пов'язуємо з тим, що для першокурсників заняття самовихованням допомагають скоріше адаптуватися до умов навчання у вищій школі, на старших курсах самовиховання пов'язане із поглибленням професійного інтересу, формуванням індивідуальної системи саморозвитку та самовдосконалення. На II-III курсах, на думку студентів, найважливіше – опрацювати необхідний навчальний матеріал, а "поки підготуєшся з кожного предмету – більше ні на що не залишається часу". Це свідчить про недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів навичок наукової організації праці та умінь самоорганізації власної діяльності. У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне, починаючи з I курсу, проводити факультативні

заняття, спрямовані на те, щоб навчити студентів навчатися – без перенавантаження і з задоволенням. Проведене нами опитування показало, що необхідність самовиховання розуміють майже всі студенти. Але для студентів різних років навчання актуальними є різні напрямки самовиховання. Так, для першокурсників найбільш значущими є моральне самовиховання (73%), розумове (59%), а також зміцнення волі і характеру (45%). Для студентів II-III курсів найважливішими виявились моральне самовиховання, зміцнення волі і характеру (по 65%) та оволодіння професійними уміннями та навичками (50%). Старшокурсники на перше місце поставили професійне самовиховання (69%), зміцнення волі і характеру (62%) та інтелектуальне самовиховання (54%).

У виборі методів самовиховання, яким надають перевагу студенти різних курсів, також існують певні закономірності: студенти I курсу найчастіше використовують самозаохочення (59%) та самопереконавання (45%); II-III курсів – самозаохочення (69%), самопереконавання (54%) та самопримушення (54%). Серед студентів IV-V курсів найбільш поширений – метод наслідування прикладу (69%), самоосвіта (62%), самопереконавання (54%), самозаохочення (50%) та само примушення (46%). Таким чином, старшокурсники володіють значно більшою (порівняно з першокурсниками) кількістю методів професійного самовиховання. Для підвищення інтенсивності та результативності професійного самовиховання студентів потрібно ще на молодших курсах приділяти значну увагу ознайомленню майбутніх вчителів з прийомами роботи над собою. При цьому важливо враховувати мотивацію самовиховної діяльності студентів. Відповідно до закону Йеркса-Додсона, ефективність діяльності взаємопов'язана з силою мотивації, тобто чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність діяльності [2, с.185].

Аналіз проведеного анкетування, бесід, спостережень свідчить про те, що серед мотивів, які спонукають першокурсників працювати над собою, переважають почуття обов'язку та відповідальності (55%), невдоволення собою та бажання стати краще (50%). Серед студентів II-III курсів основні мотиви самовиховної діяльності залишаються такими ж, але змінюється процентне співвідношення між ними: невдоволення собою та бажання стати краще (58%), почуття обов'язку та відповідальності (50%). Для цієї групи студентів значну роль у мотивації самовиховання відіграють вимоги з боку викладачів і батьків (23%). Серед студентів IV-V курсів переважають такі мотиви самовиховної діяльності, як почуття обов'язку та відповідальності

(54%) та бажання краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності (46%). Але, на жаль, значущість мотивів професійного самовиховання у майбутніх вчителів залишається майже на одному рівні протягом усіх років навчання в університеті, лише незначно зростаючи у студентів випускних курсів: I курс – 42%, II-III курси – 45%, IV-V курси – 46%. Можливо, така ситуація пов'язана з розчаруванням, усвідомленням низького соціального престижу обраної професії тощо. Тому завдання вищої школи полягає в активізації педагогічного процесу, формуванні у студентів стійкого інтересу до педагогічної діяльності, в стимулюванні позитивної мотивації майбутніх учителів до професійного самовиховання та самовдосконалення.

Серед причин, які заважають майбутнім учителям займатися професійними самовихованням, студенти I-III курсів найчастіше вказують на лень, невміння примусити та організувати себе, слабку силу волі, проживання в гуртожитку та відсутність заохочення. На старших курсах студенти зазначають, що на заваді професійному самовихованню стають брак часу, відсутність необхідної мотивації (“невідповідність майбутньої професії власним здібностям і переконанням”, “непевненість в необхідності та важливості майбутньої професії”), проблеми, пов'язані з самостійним сімейним життям, вихованням маленької дитини, а також недостатня наполегливість, жалість до себе та лень.

Цікаво, що студенти і молодших, і старших курсів зазначають, що для підвищення результативності професійного самовиховання велике значення мають бажання та розуміння особистістю необхідності самовиховної діяльності, наявність чіткої мети, систематичність і поступовість у її досягненні, сформованість умінь самоконтролю та самоаналізу, сила волі та наполегливість. Крім цього, студенти старших курсів до важливих умов організації професійного самовиховання відносять наявність не лише конкретної мети, а й знання способу її досягнення, володіння уміньми самоорганізації власної діяльності, постійне прагнення до ознайомлення з новою науковою літературою професійного спрямування. Для студентів II-III курсів велике значення в організації професійного самовиховання має також елемент змагання: “найголовнішим у самовихованні є бажання бути кращим”, “бажання знати більше, ніж знають інші”, “можливість поділитися своїми знаннями з іншими”. Першокурсники зазначають, що для них, крім інших факторів, велике значення у професійному самовихованні має заохочення та допомога з боку викладачів.

Ці факти дозволяють зробити висновок про те, що в організації професійного самовиховання майбутніх учителів (особливо студентів молодших курсів) велике значення має педагогічне керівництво, приклад викладача вищої школи і студентів старших курсів. Анкетування, спостереження та бесіди із студентами III-V курсів свідчать про їх бажання поділитись з молодшими товаришами досвідом організації самовиховної діяльності під час навчання в педагогічному університеті. Це обумовлює можливість і необхідність проведення зустрічей старшокурсників із студентами I-II курсів (наприклад, під час кураторської години), на яких вони мали б змогу розповісти про свої досягнення в професійному самовихованні, особливості його організації та раціональні шляхи реалізації свого прагнення до професійного становлення. Адже, як показало наше дослідження, студенти (особливо молодших курсів) часто знають про те, як виховувати себе, як удосконалювати власну особистість, і тим більше – не володіють технологією самовиховання.

Результати констатувального експерименту показали, що традиційно організований в університеті освітній процес не створює сприятливих умов для активізації професійного самовиховання студентів. Їх активність в організації власного професійного вдосконалення має переважно низький та середній рівень розвитку. Підвищення професіоналізму майбутніх учителів можливе в тому випадку, якщо педагогічна підготовка буде спрямована на розвиток активності студентів у професійному самовихованні. Досягнення цієї мети можливе за умови цілеспрямованої та систематичної роботи по впровадженню експериментальної програми щодо активізації професійного самовиховання майбутніх учителів. Тому подальшого висвітлення потребують особливості запровадження в практику вищої педагогічної школи відповідної програми по формуванню та розвитку умінь і навичок організації власного професійного самовиховання майбутніх вчителів.

#### Література

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
2. Педагогика: Учебник для вузов / Н.Бордовская, А.Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304с.
3. Сухомлинский В.О. Сто порад учителю // Вибр.твори: У 5-ти т. Т.2. – К.: Рад.шк., 1980. – 670с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*В статті представлені результати експериментального дослідження показателів сформованості у майбутніх учителів іноземного мови готовності к особисто-орієнтованому навчанню старшокласників.*

*In the article the results of the experimental research of the indices of formation of readiness of future teachers of foreign languages for personality-oriented teaching senior pupils.*

Перетворення суспільства на демократичних та гуманістичних засадах, переосмислення ролі особистості у політичному, економічному та культурному житті як окремої держави, так і всього світового співтовариства вимагають реформування системи освіти, перехід від традиційного до особистісно орієнтованого навчання. Результативність цього процесу неможлива без аналізу рівня професіоналізму випускників вищої педагогічної школи та пошуків удосконалення якості їхньої підготовки.

Як показали дослідження останніх років та зібрані нами факти, у підготовці педагогічних кадрів все ще мають місце недоліки, пов'язані із превалюванням традиційного (предметного) навчання, пріоритетом подачі готових знань над розвитком особистості, педагогічною взаємодією, співпрацею та співтворчістю з тими, хто навчається.

“Освіта 21 ст. – це освіта для людини. Основою її є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [1]. Майбутній учитель має бути готовий не тільки до викладання інформації із предмету, а й до постійної роботи із створення умов для розкриття у кожному учневі талантів, нахилів, здібностей із метою допомогти йому відчувати власні сили, адаптуватися у мінливих умовах сьогодення.

Саме тому робота із формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання



старшокласників є необхідною умовою у практиці вищої педагогічної школи.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про дослідження різних аспектів готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: до естетичного виховання учнів (Н.М.Коришева, Зотєєва Т.О.), морального виховання (З.М.Шиліна), роботи в сільській школі (Е.Г.Шаїн), роботи класного керівника (Р.І.Пенькова) і вирішення виховних завдань (Т.Ф.Садчикова), до педагогічної взаємодії з учнями (М.Г.Вієвська, Є.Л.Балан), організаторської діяльності (Л.О.Савченко), співробітництва з учнями, творчої взаємодії (Л.В.Нечасва, Е.М.Рангелова), самостійної й індивідуальної роботи (Л.В.Григоренко, Р.М.Мойсеєнко), інноваційної діяльності (Т.Є.Христова), моральної готовності до професійної діяльності (Л.В.Кондрашова), діалогічного навчання (В.В.Морозов) та ін.

Усі вищезгадані дослідники доводять необхідність визначення рівнів готовності майбутніх учителів до різних видів роботи.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі рівнів сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників. Для визначення результативності дослідно-експериментальної програми ми прагнули розглядати готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання у динаміці. Лише вивчаючи це складне особистісне утворення на різних етапах дослідного навчання, зіставляючи дані, отримані через певні проміжки часу, можна виявити динаміку і рівні його росту. Тому нами було проведено контрольні зрізи до початку формувального експерименту, у ході його і по завершенню як в експериментальних, так і в контрольних групах. У число експериментальних груп відносилися групи з більш низькими показниками, ніж у контрольних. Цим досягалась об'єктивність в оцінці результатів дослідного навчання.

Великого значення надавалось репрезентативності вибірки експериментальних і контрольних груп. Ми виходили з того, що репрезентативною вибіркою від загального обсягу сукупності однієї групи 1-3 курсів факультетів іноземної мови при максимальній величині помилку на рівні імовірності 95% з відносною помилкою арифметичного середнього – 0,02 є сукупність в обсязі 600 студентів. Середню наповнюваність групи приймалася за 30 студентів, що означає 20 студентських груп. Якщо ж обмежитися максимальною величиною помилки на рівні імовірності 95% з відносною помилкою

середнього арифметичного – 0,03, обсяг вибірки може бути зменшений до 300 студентів, тобто до 10 груп. Останній обсяг вибірки за рівнем своєї репрезентативності цілком задовольняє наше дослідження. Тому у практиці конкретних експериментальних робіт обсяг вибірки коливався від 10 до 20 студентських груп.

Обробка даних проводилася за єдиною програмою, що дозволяло одержати однаковий набір статистичних даних.

У ході дослідження значне місце відводилося творчим завданням, рольовим ситуаціям, дискусіям, діалогам, рольовим іграм, тренінгам. Велика увага в експериментальній роботі приділялася способам зрівнювання експериментальних і контрольних груп, умов їхньої роботи, визначення обсягу вибірки і способу обробки даних.

Головним критерієм зрівнювання груп у формульованому експерименті були результати контрольних робіт. Експериментальні і контрольні групи відбиралися двома способами з числа груп із середніми показниками. Перший спосіб – різниця між арифметичними середніми одиниць оцінки (балів), отриманих студентами за виконання контрольних завдань в експериментальних і контрольних групах. За відповідними стандартними відхиленнями  $\sigma_1$  і  $\sigma_2$  було обраховано критичні часткові (за розподілом або t-розподілом)

$$t = \frac{D}{D\sigma} = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

За ними визначався рівень вірогідності різниці середніх арифметичних

$$D = x_1 - x_2$$

( $N_1$  і  $N_2$  – число студентів відповідно в контрольних і експериментальних групах).

Результативність контрольних робіт аналізувалася за змістом і оцінювалася за системою визначення одиниць оцінки (балів), які могли бути легко оброблені статистичними методами. За отриманими у такий спосіб результатами контрольних робіт обчислювалося середнє арифметичне:

$$\bar{x} = \frac{\sum f_1 x_1}{N},$$

де  $x_1$  – кількість балів,  $f_1$  позначає частоту однакових оцінок (числа студентів, що отримали однакову кількість балів),  $\sum$  – суму і  $N$  – загальне число студентів ( $N = \sum f_1$ ). Стандартне відхилення, яке показує

Таблиця 1

Зведена характеристика показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників за результатами формувального експерименту.

## Шифр групи — АНФ-04-1 (експериментальна група)

Інтерес до особистісно-орієнтованого навчання	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	
Знання вікових особливостей старшокласників	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3	3	
Усвідомлення самоосконалення	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3	
Широта кругозору, ерудиція	3	2	2	3	3	2	3	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	
Комунікативність	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	
Організаторські здібності	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	
Когнітивні здібності	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3	
Конструктивні здібності	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Гностичні здібності	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	
Емпатія	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	
Диалогічні уміння	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	
Рефлексія	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	
Креативність	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	
Мовленнєва культура	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
Соціокультурна компетенція	3	3	2	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	
Стратегічна компетенція	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
Середній показник	2,9	3,44	2,9	2,8	2,8	2,6	2,9	2,8	2,8	1,9	2,8	2,3	1,9	2,2	2,1	1,9	1,9	2,2	2,3	2,25	2,8	2,2	1,9	2,4	2,8		
Рівні	0-36	3-44	0	0	0	0	0	0	0	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	
%	0	20	0	0	0	0	0	0	0	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н	0	

Таблиця 2  
Зведена характеристика показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників за результатами формувального експерименту  
Шифр групи – АНФ – 04-2 (контрольна група)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Інтерес до особистісно-орієнтованого навчання	3	1	2	3	3	1	3	2	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	3	1	1	1	3	1
Знання відомих особливостей старшокласників	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Усвідомлення самонавчання	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3	2
Широта кругозору, ерудиція	2	2	2	3	3	1	3	3	3	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	2	2
Комунікативність	3	2	2	3	1	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3
Організаторські здібності	2	2	1	3	3	1	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	1	1	3	2	2	2	2	3
Когнітивні здібності	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	3
Конструктивні здібності	3	2	1	3	1	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2
Гнучкі здібності	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3
Емпатія	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	1	3	2	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2
Диалогічні уміння	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1
Рефлексія	3	3	3	1	1	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2
Креативність	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Мовленнєва культура	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1
Соціокультурна компетенція	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1
Стратегічна компетенція	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2
Серцевий показник	2,6	2,1	2,1	2,0	2,1	2,1	2,0	2,1	2,1	2,0	2,0	1,73	1,73	1,73	1,8	1,8	1,7	2,1	2,0	1,6	2,6	1,6	1,9	2,0	2,0	
Рівні	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2
%																										

ступінь і «розкидання» балів від їх середнього арифметичного, обчислювалося за формулою:

$$\sigma = \frac{\nu \sum f(x_1 - x_2)}{N}$$

Крім того, обчислювалася помилка стандартного відхилення ( $M\sigma$ ) і коефіцієнт кореляції ( $\rho$ ). Отримані дані відбиті в діаграмі 1. Система дослідного навчання, проведена в експериментальних групах, забезпечила динаміку рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників в позитивний бік. Вивчалася динаміка виразності показників готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у студентів факультету іноземних мов по завершенні формуючого експерименту. На підставі отриманих даних було складено зведені таблиці (див. табл. 1, 2).

Границі рівнів розподілялися в межах: від 1 до 1,9 балів – низький; від 2,0 до 2,5 балів – задовільний; від 2,5 до 3 балів – оптимальний.

н. – від 1 до 1,9 балів; з. – від 2,0 до 2,5 балів; о. – від 2,6 до 3 балів.

З таблиці 1 видно, що динаміка співвідношення всіх показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників порівняно з даними констатувального експерименту змінилася в позитивний бік. Якщо на початок формувального експерименту в контрольній групі (25 осіб) оптимальний рівень готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників склав 16%, задовільний – 32%, низький – 52% і відповідно в експериментальній групі оптимальний рівень склав 20%, задовільний – 16%, низький – 64%, то по завершенню програми формувального експерименту намітилося зростання готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у позитивний бік.

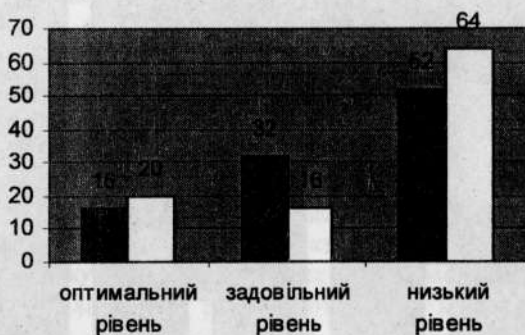
Кращі результати було отримано в експериментальній групі: оптимальний рівень готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (див. табл.1) склав 36%, задовільний – 44%, низький – 20%. У контрольних групах, де навчання проводилося за традиційною схемою, зміни були незначні. Так, дещо збільшилася кількість студентів із задовільним рівнем і склала 40% проти 32% на початок дослідного навчання; скоротилося число студентів із низьким рівнем

готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників і склало 44% проти 52% (див. табл. 2).

В експериментальних групах було створено всі необхідні умови для формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, причому забезпечувалися активна позиція, свобода вибору навчальних завдань та методів роботи з ними, ситуація успіху для кожного студента. Результати підсумкового зрізу для виявлення динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників у професійній діяльності, порівняно з результатами констатувального експерименту, дозволили одержати загальну картину змін, що відбулися. Отримані дані було представлено в діаграмах.

*Діаграма 1*

**Дані діагностичного зрізу щодо виявлення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (до проведення дослідно-експериментальної роботи), %**



■ - контрольна група

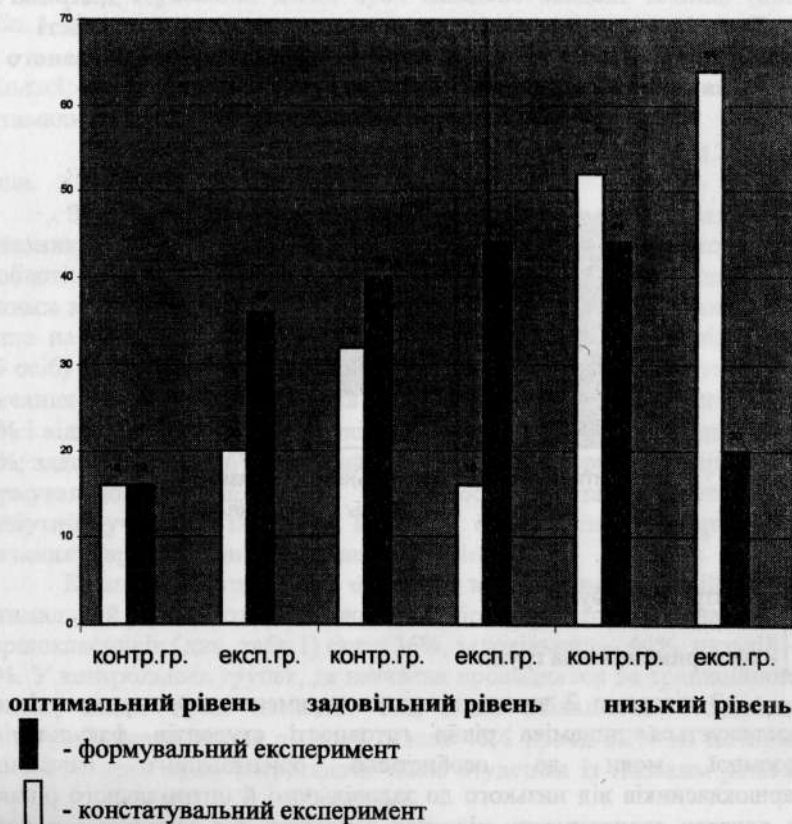
□ - експериментальна група

З діаграми 2 видно, що в експериментальних групах чітко простежується динаміка рівня готовності студентів факультетів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників від низького до задовільного й оптимального рівня. На початок експерименту відсоток студентів, що виявили низький

рівень готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у контрольних і експериментальних групах переважав відсоток студентів, що виявили задовільний (репродуктивний) та оптимальний (творчий) рівні готовності до зазначеного виду навчання, так, оптимальний рівень коливався в межах від 16% до 20%, задовільний – від 16% до 32%, низький – від 52% до 64%.

Діаграма 2

Дані діагностичного зрізу щодо виявлення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (після завершення формувального експерименту), %



Після проведення формувального експерименту ситуація змінилася на краще. Так, в експериментальній групі оптимальний рівень склав 36% (проти 20% на початок дослідної роботи). Значно збільшилося число студентів із задовільним рівнем готовності – 44% в експериментальній групі (проти 16% на початок дослідної роботи). Причому різко скоротилася кількість студентів із низьким рівнем готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників і склало в експериментальній групі – 20% (проти 64% на початок експерименту). У контрольних групах теж спостерігаються зміни рівня готовності від низького до задовільного й оптимального. Але зміни ці не настільки значні, і пояснюються скоріше об'єктивними чинниками загального розвитку особистості під час навчання в університеті.

Так, кількість студентів з низьким рівнем готовності знизилась з 52% до 44%. Із задовільним рівнем готовності кількість студентів зросла, але не суттєво (40% проти 32% на початок дослідної роботи). Оптимальний рівень готовності після закінчення дослідної роботи виявили 16% студентів, що дорівнює результатам зрізу після констатувального експерименту. У студентів контрольної групи переважає низький рівень готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників.

Таким чином, дослідно-експериментальна програма педагогічної підготовки студентів, що відбиває теоретичні, практичні, методичні і психологічні аспекти, підтвердила її значущість у формуванні готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників. Зібрані факти дозволяють говорити про те, що навчання іноземної мови, що побудоване на особистісному підході до його організації, принципах педагогічної взаємодії, рольової перспективи діалогічного спілкування при дотриманні сукупності педагогічних умов, є можливим чинником, що позитивно впливає на рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників.

#### Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91).



## РОЗВИТОК КРЕАТИВНІСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПЕРЕТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

*В статье рассматриваются механизмы саморазвития креативности будущих специалистов как природные основы их творческого выполнения профессиональных функций в самостоятельной деятельности с помощью преобразования учебной информации в учебном процессе.*

*At this article is considered mechanisms of self-development creativity of future specialists as natural basic of their creative using of the professional functions in own activity with the help of changing educational information in educational process.*

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед системою утворення завдання підготовки творчої особистості, здатної гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, використати раніше отримані знання для рішення практичних завдань, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним, толерантним і самостійно займатися професійно-особистісним самовдосконаленням.

У цей час відчувається насущна потреба в якісному утворенні, результат якого – фахівець із гнучким, нестандартним мисленням, самостійно приймаючого рішення й відповідальний за їхні наслідки, здатний відмовитися від стереотипних дій і систематичному самовдосконаленню власної особистості.

Проблема підготовки творчої особистості хвилювала вчених за всіх часів. М.Ярошевський, С.Рубінштейн досліджували сутність творчості по продукту (матеріальні предмети, поведження, дії, думки, ідеї). В.Бехтерев розглядав творчість як процес створення нового. Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв сформулювали основні положення особистісного підходу до організації пізнавальної діяльності, а рефлексивно-ціннісно-креативний підхід одержав обґрунтування в роботах В.Риболовлі й О.Гнатович.

У роботах Дж.Гілфорда, Н.Роджерса обґрунтовується специфіка творчості й креативності. Особливість творчості вони бачать у здатності людини створювати нове, а креативності – здатності відмовитися від стереотипного способу мислення.

Формування творчої особистості, фахівця, здатного вчасно відмовитися від стереотипних дій і способів неможливо без

перебудови вищої школи на основі інноваційних підходів до організації педагогічного процесу. Потреба освітньої практики в економічних кадрах нової формації активізувала науковий пошук у даному напрямку.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати можливість розвитку креативності як показника професіоналізму сучасного менеджера за допомогою перетворення навчального матеріалу.

Підготовка майбутніх фахівців до творчої, професійної діяльності не може обмежуватися тільки оволодінням ними системою знань, необхідних для вироблення професійних умінь і навичок. Розвиток креативності як основи творчої діяльності поєднано з виробленням знань й умінь через механізми саморозвитку й самоорганізації їх у навчальному процесі. Процес самоорганізації активізує позицію студентів у навчальній роботі, якщо вона будується з урахуванням творчих можливостей особистості. Усі види навчальних знань повинні задіяти творчий потенціал особистісних структур свідомості, що працює у проблемних, складних ситуаціях при вивченні програмного матеріалу.

Навчальна інформація будується на основі критеріального алгоритму, що містить у собі комплекс змісто-пошукових умінь як основи для обміну змістами. Механізмом такого алгоритму дій студентів виступають особистісні структури свідомості у вигляді самоздійснюваної творчості. Сам підхід у структуруванні навчальної інформації й навчальних завдань полягає в тому, що студент не тільки виконує завдання творчого плану, але й може приймати самостійні рішення, волю вибору способів їхнього виконання, керуючись "підказками" особливим образом розвиненої свідомості. Самоорганізація при цьому виступає як властивість, здатність до саморозвитку нових, більше життєстійких структур.

Основою створення таких структур є креативність. Це властивість особистості трактується в науковій літературі як здатність відмовлятися від стереотипів мислення, догматичних дій. Ця властивість стимулює розвиток умінь:

- колізійність (виявлення явних і схованих протиріч);
- мотивування (установлення зв'язку змістів, наявність власної точки зору, уміння аргументувати свою позицію, особистісний зміст, диференціація цінностей);
- критичність (аналіз, наявних подань, знань, досвіду; пошук нових пізнавальних орієнтирів);

- змістотворчість (висування гіпотези, дозвіл протиріч, обмін змістами, створення власних змістів).

Ці вміння забезпечують прояв внутрішніх підстав поведінки, які втілюють індивідуально-професійні якості майбутнього фахівця. Ці якості проявляє індивідуально студент, тільки йому властиве ставлення до здобування цінностей щодо особистісного плану, які визначаються різними рівнями діяльності особистісних структур свідомості. Особистісні структури ціннісного змісту свідомості регулюють розумову діяльність студента, визначаючи його поведінку як особистісне ставлення до досліджуваного матеріалу, знанням і професійним цілям. Особистісні структури свідомості забезпечують формування й закріплення вмінь проявляти й управляти власними змістами, вибудовуючи їх за професійними вимогами.

Креативний підхід в організації навчального процесу створює умови, в яких відбувається становлення особистісних структур свідомості майбутнього менеджера, що втілюють творчі якості його особистості. Освітній процес буде результативним, якщо будуть створені умови, освітнє середовище, у якому могла б проявлятися креативність як основа розвитку їхньої готовності до творчої, професійної діяльності. Як показує практика та аналіз результатів досліджень, до числа таких умов можна віднести загальні й приватні принципи самоздійснюваної навчально-пізнавальної діяльності. До них відносять:

- суб'єктність свідомості, що пізнає, що передбачає перетворення освітнього процесу в дослідницьке поле, на якому досвід оволодіння знаннями й досвідом діяльності не передається у готовому вигляді з однієї голови в іншу, а в процесі породження змістів, перетворення знань у цінності, особистісні змісти. У даній ситуації і викладач, і студент є активними суб'єктами утворення;
- додатковість, коли монолог викладача поступається місцем діалогу, взаємодії, співробітництву й співтворчості, орієнтації на свободу дій і думки особистості, що розвивається, майбутнього фахівця. Зміст цього принципу полягає в тому, що протилежності, що виникають у процесі пізнання, зникають не за допомогою зняття, а за рахунок взаємного доповнення, компромісу, що поєднують риси колишніх протилежностей;
- принцип відкритості – світ знань відкривається перед студентом завдяки роботі свідомості як головної особистісної цінності. Викладач не передає студентам істину в готовому вигляді, але надає навчальній інформації контекст відкриття. Особливим

образом конструйований опис знання ніби заново відкривається перед студентом, що пізнає його.

При реалізації названих принципів в освітньому процесі закріплюються й розвиваються особистісні структури свідомості студентів, створюються необхідні умови для самодійснювання ними творчості. У механізмі самоорганізації творчості утримується ціннісний матеріал, що є основою перетворення засвоєних знань у професійні змісти.

Перехід знань у змісти, цінності стимулює виникнення особистісної позиції. При цьому важливо не допустити виникнення позиції соціального пристосування (повного підпорядкування умовам середовища, без прояву самостійності, самодіяльності, тобто з неминучою асиміляцією й деградацією особистості). Креативний підхід до навчання, опора на принципи, що стимулюють творчість у пізнавальних процесах, забезпечує виникнення активної творчої позиції особистості в освітньому процесі. Активність як засіб перетворення ситуації в ситуацію саморозвитку та самореалізації особистості забезпечує студентам стан творчості, що самоорганізується.

Зміст навчального розділу, теми, структурування його на принципах креативності змінює і сам зміст навчального матеріалу і самих суб'єктів утворення, їхньої взаємодії і взаємовпливи, і результат їхньої діяльності. Мистецтво викладача полягає в тому, щоб допомагати студентам, знаходити протиріччя у своїх думках, поняттях, учити бачити істину. У ході розкриття протиріччя усувається вигадане знання, а занепокоєння, у яке вводиться розум, спонукає до пошуку широкого знання.

Ще Сократ казав про мистецтво вчителя створювати на заняттях умови, коли за допомогою питань породжується сховане в людині правильне знання. Сократ запропонував для пошуку істини використати евристичні методи пізнання. Призначення цих методів він бачив не в прагненні розкрити, нав'язати, завчити яку-небудь систему правил або поглядів, а у постановці проблемних питань. Іронічний спосіб постановки цих питань розкривав протиріччя в міркуваннях учасників розмови, суперечки, демонстрував їхнє незнання або неповне знання, змушував сумніватися, замислитися й критично поставитися до власного знання. Саме способи самоствердження у процесі оволодіння знаннями й перетворення їх в особистісний зміст надають навчальній роботі творчу спрямованість й особистісний характер. Сократ був упевнений у тому, що є якийсь загальний зміст,

що може бути виражений єдиною ідеєю, єдиним поняттям. Це єдине не є чимось догматичним, нерухомих, сталим фактом. Ідея завжди перебуває в розвитку, динаміці. Розвиток ідеї надає людина. Привносячи у неї свої сумніви, невпевненість, нестабільність, людина проявляє особливу властивість розуму, що у наслідку в літературі одержала назву – “занепокоєння” розуму, а дещо пізніше – як переживання свідомості. Саме у цій властивості розуму закладений початок самоорганізації особистості. Розуміння істини – це добровільний, вільний і самостійний пізнавальний пошук. Перетворення навчального матеріалу в знання, цінності, особистісний зміст можливі при самостійному, добровільному й вільному розумінні істини. В евристичних бесідах, діалогах містяться умови для прояву душі, здібностей особистості, волі й вибору, самостійності й самовизначення, що створює основу для прояву креативності, творчості особистості.

Саме механізмом креативного підходу до організації навчальних занять є процес самоорганізації особистості. Викладач покликаний створювати у навчальному процесі умови для самовдосконалення професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців, прояву активності й пізнавальної самостійності, саморозвитку їхніх творчих сил. Гармонійний розвиток особистості майбутніх фахівців можливий в умовах самоорганізації, волі вибору навчальних завдань і створення ситуації успіху, особистісного росту для кожного студента. Викладачі вищої школи повинні допомогти студентам удосконалювати власні здатності до вільного самовизначення особистості, уміння визначати стратегію свого творчого розвитку, переборювати трафарети й догми, що існують у практиці професійної праці, і більш гнучко реагувати на всі зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві та економіці.

Рушійною силою індивідуально-професійного саморозвитку майбутніх фахівців є потреба в самоздійсненні природних сил і дарувань їхньої особистості. Самоздійснення характеризується чотирма тенденціями: задоволенням потреб, адаптивним самообмеженням, творчою експансією й установами внутрішньої гармонії.

Усі названі тенденції проявляються в різні періоди життя особистості. На думку Ш.Бюлер, ціннісні орієнтації самоздійснення особистості сконцентровані навколо креативних властивостей особистості та активності, самообумовленості суб'єкта, спрямованості на досягнення мети, перетворення знань в особистісні змісти, цінності.

Інтеграція активності здійснюється особистістю без участі свідомості. Розвиток креативності неможливий без природної активності особистості, що виступає джерелом і засобом внутрішнього самоствердження й саморозвитку креативних властивостей майбутнього фахівця. Креативні властивості не можуть розвиватися в умовах традиційного навчання, що склалося в практиці вищої школи.

Таким чином, структурування предметного знання в підготовці майбутніх фахівців на принципах, що стимулюють природну активність, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку їх, створення умов, що забезпечують волю вибору дій та способів рішення навчальних завдань, усвідомлення власного професійного росту забезпечують якісне утворення випускникам вищої економічної школи.

*Е.О.Пильнік*

## **ТВОРЧІ ТА ЕВРИСТИЧНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*В данной статье рассматриваются понятия творческой и эвристической деятельности, проанализированы понятия творческих и эвристических способностей и их компоненты.*

*The concept of creative and heuristic activity, creative and heuristic capabilities and their components is examined in this article.*

Постановка проблеми. У зв'язку зі значними соціально-економічними та політичними перетвореннями, що відбуваються в Україні, особливо важливого значення набуває розвиток творчого потенціалу особистості. Суттєва роль у розв'язанні цієї проблеми належить системі освіти, де процес навчання має бути пронизаний ідеєю розвитку творчих та евристичних здібностей студентів, їх творчого розвитку та саморозвитку. Проте на практиці переважають репродуктивні форми та методи навчання майбутніх педагогів, недостатньо використовуються методи розвитку творчих можливостей, стимуляції активності та мотивації саморозвитку студентів.

Для вирішення зазначеної проблеми необхідним є використання адекватних форм та методів організації навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій розвитку евристичних здібностей студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих та евристичних здібностей, творчої та евристичної діяльності досліджували такі педагоги та психологи, як В.І.Андреев,

Д.Б.Богоявленська, П.Я.Гальперин, В.В.Давидов, Т.О.Дмитренко, Ю.М.Кулюткін, В.І.Лозова, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Н.П.Пархоменко, Я.О.Пономарьов, Л.О.Савченко, О.Я.Савченко, В.А.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, Н.Ф.Тализіна, Д.А.Троїцький, А.В.Хуторський та ін.

Мета статті: висвітлити значення розвитку творчих та евристичних здібностей для ефективності навчального процесу.

Результати дослідження. Завдання сучасної системи освіти – максимально розвивати творчі здібності студентів, виховувати у них самостійне, творче мислення. Розвиток творчих, евристичних здібностей ефективно відбувається у творчій діяльності, спеціально організованій викладачем у процесі навчання.

Під творчою діяльністю або творчістю звичайно розуміється “діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей” [9, с. 393]. За визначенням Л.С.Виготського, творча діяльність – це будь-яка діяльність людини, що створює дещо нове, все рівно, чи буде це створена творчою діяльністю будь-яка річ зовнішнього світу, чи відома побудова розуму або почуття, що живе та виявляється тільки в самій людині [3].

У своєму дослідженні ми дотримуємося визначення евристичної освітньої діяльності А.В.Хуторського: “евристична освітня діяльність – це діяльність, метою якої є участь студента в конструюванні всіх елементів власної освіти: значення, цілей, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, індивідуальної траєкторії освоєння освітніх областей і т.п.” [12, с.80]. Таким чином, евристична діяльність в себе включає:

1. Творчі процеси зі створення освітньої продукції в навчальних предметах.
2. Пізнавальні процеси, що неминучі та необхідні для супроводу творчості.
3. Організаційні, методологічні, психологічні й інші процеси, які забезпечують творчу та пізнавальну діяльність.

Іншими словами, евристична діяльність включає не тільки творчу діяльність, але і метатворчу (греч. meta – означає те, що “стоїть поза”), тобто методологічну та когнітивну діяльності, які “стоять поза” творчістю та забезпечують її реалізацію [12].

Творцем, так само як і інтелектуалом, не народжуються. Як відзначає Фергюсон, “творчі здібності не створюються, а вивільняються”. Усе залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації того потенціалу, який у різній мірі та в тій або

іншій формі властивий кожному з нас. Б.Олмо вважає, що “творчість є набутою навичкою, а не таємничим даром, з яким людина народжується на світ” [2, с. 34].

Організація творчої діяльності в навчальному процесі з одного боку спирається, а з іншого – створює умови для розвитку творчих здібностей. Традиційним є запропоноване Б.М.Тепловим наступне визначення здібностей: “індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності...” [11, с. 10-11].

Досліджуючи природу творчості, вчені запропонували називати здібність, відповідну творчій діяльності, креативністю. У педагогіці під креативністю розуміють такі різноманітні здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазію, інтуїцію, здатність до вирішення проблем і т.п. Акцентуючи процес творчої діяльності, В.М.Козленко дає наступне визначення креативності: креативність – пошуково-перетворююче ставлення особистості до самої себе, яке виявляється в пошуково-перетворювальній активності [4].

Креативність є основною, але не єдиною здібністю, що забезпечує евристичну освітню діяльність. Оскільки у результаті творчості й опосередкованої діяльності у студента неодмінно відбувається процес пізнання, то разом з креативною діяльністю здійснюється когнітивна. Для того, щоб креативні та когнітивні процеси мали загальну структурну основу та виражалися в загальноосвітніх результатах студента, необхідна організаційно-методологічна діяльність, здійснювана на базі його відповідних здібностей. До оргдіяльнісних здібностей відносяться такі якості, як цілеспрямованість, самовизначення, рефлексія та ін. [12].

У контексті нашого дослідження ми поділяємо позицію А.В.Хуторського, який під евристичними здібностями розуміє комплексні можливості студента у виконанні дій, спрямованих на створення їм нових освітніх продуктів [12]. Таким чином, триєдність таких сутностей, якостей людини, як когнітивність, креативність і оргдіяльність, складають основу того, що ми називаємо евристичними здібностями:

1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння питання та ін.;

2) креативні (творчі) якості – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; розкутість думок і відчуттів,



рухів; прогностичність; наявність своєї думки та ін.;

3) методологічні (оргдіяльнісні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здібність до нормотворчості; рефлексивне мислення; комунікативні якості та ін. [12].

Ефективна творча самореалізація студента обумовлена ступенем розвитку окремих його евристичних якостей, таких як уява, фантазія, інтуїція. Уява, за визначенням М.Л.Смульсона, – це психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями; психічний процес, який є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення [9]. Г.Сельє однією з провідних характеристик творчої особистості називає уяву [9].

Фантазія – природна якість людини, яка корениться в глибинах її особового потенціалу. Важливо, як вважає К.Г.Юнг, “відрізнити розумну фантазію від безглуздої”, якісні показники “розумної” фантазії: “оригінальність, послідовність, інтенсивність і витонченість фантазії, а також закладена в ній можливість подальшого втілення в життя” [12, с. 123].

Інша евристична якість – це інтуїція, тобто “швидке вирішення, що вимагає тривалої підготовки, здатність швидко розбиратися в складній ситуації і майже миттєво знаходити правильне рішення” [11, с. 318].

Творча самореалізація студента визначається його обдарованістю і талантом. Поняття обдарованості розвивається в поняттях “талант” і “геній”. Студента з високим ступенем обдарованості називають талантом, з найвищим – генієм. Творчим талантом А.Н.Маслоу називає загальну генеральну схильність людей робити все в творчій манері; додатково він визначає специфічну творчість в конкретній області діяльності, в якій виявлений талант, як можливість творити в цій області. Ми дотримуємося позиції А.В.Хуторського, який під обдарованістю студентів розуміє міру їх творчої самореалізації в освітній області. Чим більше студенту вдається виразити себе в тій або іншій області діяльності, тим більше обдарованим і талановитим в цьому напрямку його слід вважати. Обдарованість в даному значенні пов'язана з творчими можливостями та здібностями студента [12, с.126].

Навчання, що не ставить проблем перед думкою студента, не розвиває в ньому схильності до спостереження, дослідження й творчості, – не сприяє внутрішньому розвитку особистості студента й не визначає його зв'язку з новими цінностями культури. Для педагога

однаково важливо прищепити студенту і професійні навички, і негасиму жагу пізнання [5].

Традиційне навчання, в основі якого лежить опора на пам'ять, не сприяє ефективності розвитку мислення й пізнавальної активності студентів, не служить формуванню їх смаку, не ставить проблем перед їх думкою, не розвиває в них схильності до спостереження. Навчально-виховний процес, побудований на традиційному інформативному викладі матеріалу, приводить до того, що студент втрачає допитливість до дійсності, науки, мистецтва, самого себе. У результаті він навіть і не шукає в житті іншого змісту, крім того, що очевидний; народжується почуття заспокоєності, достатку, байдужості. Творчі здібності проявляються та розвиваються лише в активній продуктивній діяльності.

Творчі здібності людини – величина непостійна. Їх можна тренувати й розвивати як будь-яку сторону духовності людини. С.Л.Рубінштейн писав, що “здібності людей не тільки проявляються, але й формуються в їхній діяльності” [5, с. 176]. Людина, що володіє здібностями при відсутності інтересу до відповідної діяльності, “дасть менше”, ніж людина із загостреним інтересом до діяльності, що не володіє яскравими здібностями до неї [2].

Творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості. Вони є сукупністю психічних властивостей. Серед них виділяється група загальних якостей, що відповідають вимогам не одного, а багатьох видів творчої діяльності, такі як уміння бачити проблему; здійснювати дослідницьку діяльність; формувати гіпотези, визначати предмет досліджень; вибирати адекватні дослідницькі методи, проводити експерименти, робити узагальнення і т.п. [2].

Розвиток творчих здібностей І.Я.Лернер розглядає в плані передачі учням досвіду творчої діяльності, та виділяє наступні процесуальні риси: самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмій у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення або способу розв'язання; комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб [6].

Дещо інший підхід до виділення компонентного складу знаходимо у О.Н.Лука. Він поділяє творчі здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси та нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності. Учений зазначає важливість мотиваційного компоненту.

На його думку, творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі звершення. Для того, щоб отримати результат, досягти творчих звершень, необхідні бажання та воля, необхідна мотиваційна основа [7, с. 201].

В.О.Моляко серед компонентів творчих здібностей називає: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність [8].

Педагог В.І.Андрєєв [1] виділяє наступні компоненти творчих здібностей особистості студента:

- мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості;
- інтелектуально-логічні здібності;
- інтелектуально-евристичні здібності;
- світоглядні властивості особистості, що сприяють успішності творчої діяльності;
- етичні властивості особистості;
- здібності особистості до самоуправління в творчій діяльності;
- комунікаційно-творчі здібності;
- естетичні здібності, що сприяють успішності творчої діяльності;
- індивідуальні особливості особистості.

В.С.Шубинський пропонує систему творчих якостей особистості, що співвідноситься з етапами розробленого їм творчого процесу:

1) етап виникнення творчої ситуації – відчуття новизни, незвичного, чуйність до протиріч, критичність, схильність до творчого сумніву (сумніватися у всьому!), здатність відчувати внутрішню боротьбу, інформаційний голод (жадання пізнання);

2) евристичний етап – інтуїція, творча уява, відчуття краси, дотепність, здібність проводити аналогії, натхненність, оригінальність (нестандартність) мислення, сміливість, емоційна збудливість в творчій ситуації;

3) етап завершення – самокритичність, завзятість в доведенні справи до кінця, здібність користуватися різними формами доказів, обґрунтування результатів творчості, достатня широта та глибина знань, досвіду й умінь для втілення нового в духовні і матеріальні форми [13, с. 36].

Навчити студентів творчо мислити, аналізувати, зіставляти факти, самостійно думати, творчо підходити до процесу навчання, що у майбутньому стане основою їхньої професійної діяльності, – суть педагогічного процесу. Процес навчання повинен бути організований

таким чином, щоб перед студентами ставилися нові проблеми, з поступовим їхнім ускладненням, що забезпечувало б студентам не тільки міцні й глибокі знання, але й розвивало їхні творчі здібності.

Висновки та подальший напрямок дослідження. У процесі аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури з'ясовано, що проблема розвитку творчих та евристичних здібностей студентів знаходить широке відображення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці, але потребує подальшої розробки. Викладачі розуміють важливість та необхідність розвитку евристичних здібностей у процесі опанування навчальних дисциплін, однак у практиці викладацької діяльності спостерігається недостатнє розуміння сутності творчих здібностей, існують труднощі щодо їх розвитку. А отже, у процесі викладання своєї дисципліни викладачі не ставлять своїм завданням цілеспрямоване формування творчих здібностей особистості. Тому необхідна подальша розробка та конкретизація форм, методів, прийомів, засобів розвитку евристичних здібностей студентів та впровадження їх у навчальний процес.

#### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): Монография. – Волоград: Перемена, 2001. – 184 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
4. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1983. – 18 с.
5. Ларин А.Е. Обучение. Воспитание. Творчество. Проф. педагогика. – М.: Высш. школа, 1977. – 245 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
8. Моляко В.А. Психология творческой одаренности. – К.: Знание, 1978. – 46 с.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 3-тє вид.,

- стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 484 с.
  11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М: Наука, 1961. – 536 с.
  12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с
  13. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

*О.Л.Марачковская*

### **ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ГИБКОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье раскрывается сущность поведенческой гибкости, как одной из важных условий профессиональных действий менеджера образования. Актуализируются аспекты профессиональной компетентности менеджера образования.*

*In clause the essence of behavioral flexibility, as one of the important conditions of professional actions of the manager of formation reveals. Aspects of professional competence of the manager of formation are staticized.*

Социально-экономические и политические реформы в стране радикально изменили смысл и содержание деятельности менеджера в сфере образования, это потребовало значительного усложнения задач и функций управленческих кадров.

Развивающее образование предъявляет особые требования к личности и деятельности руководителя. Поскольку педагогическая деятельность современного руководителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, он сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур.

Система управления (менеджмента) представляет собой множество взаимосвязанных элементов, составляющих единое целое и реализующих процесс управления для достижения поставленных целей. Менеджмент образования ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во

внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей умения профессионально и мобильно действовать при принятии решений.

В состав управляющей системы входит менеджер образования (в дошкольной организации образования таковым является организатор-методист), который взаимодействует с объектами управления – педагогами, детьми, родителями. В системе дошкольного учреждения он выполняет функцию “оператора управления”, является организатором деятельности педагогического коллектива.

Данные исследователи Л.В.Поздняк, Н.Н.Лященко и др. показывают что, деятельность менеджера образования должна быть направлена на мобилизацию усилий педагогов по решению задач всестороннего воспитания детей. Кроме того, поскольку организатор - человек, отвечающий за оптимальное распределение сил и расстановку при достижении задач, ему важно быть мастером своего дела, иметь специальные способности.

В исследованиях Г.В.Залевского, Л.М.Митиной, К.А.Альбухановой-Славской, А.Р.Фонарева, Н.А.Кортнева и др. на первый план выступает формирование профессионального поведения педагога, которое должно быть устойчивым, в то же время и динамичным.

Н.Д.Левитов особо выделяет в качестве основных поведенческих способностей присущих менеджеру образования, находчивость, быструю и точную ориентировку, умение быстро принимать решения и действовать в проблемной ситуации.

Для менеджера образования важна способность быть “мобильным”, то есть способным своевременно отказаться от не соответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и умение оперативно вырабатывать новые, творческие подходы к разрешению “нестандартных” ситуаций.

В психолого-педагогических исследованиях, данная проблема рассматривается в контексте профессиональной компетентности менеджера образования и непосредственно при анализе особенностей педагогической деятельности, изучения путей взаимодействия “руководитель – педагог – ребенок, и др”.

С позиции современных требований к руководителю, в систему коммуникативных компетенций педагога вводится такое понятие как “поведенческая гибкость”.

Понятие “гибкость” рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого

подхода в объяснении его содержания. В психологических исследованиях зарубежных авторов (К.Гольдштейн, А.Басс, Р.Кэттэлл, Х. Вернер и др.) поведенческая гибкость определяется как свойство противоположное ригидности, то есть неспособности к новой деятельности, склонной к стереотипности поведения. С нашей точки зрения, правомерно рассмотрение ригидности в поведенческом плане, как недостаточной адаптивности поведения. К.Левин выделяет в связи с этим ряд личностных характеристик: стереотипность, негибкость потребностей и воли.

С позиции К.Шайме, С.Рубинович, Дж. Гилфорд и др., гибкость это способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, и как быстрый переход от одного класса предметов и явлений к другому. Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно (Л.Хаскелл). Таким образом, исследователи в большинстве случаев считают гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации. Они обозначают ее как “переключаемость”, как – “подвижность”, как – “отсутствие скованности”.

Результаты исследований Г.В.Залевского позволяют рассматривать гибкость как способность корректировать программу, элементы деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации при различной степени их осознания и принятия [2].

Исследования, проведенные Ю.Н.Колюткиным и Г.С.Сухобской, позволяют сделать выводы, что имеется непосредственная связь между общей эмоциональной лабильностью, проявляющейся в темпераменте, характере человека и стилем деятельности (гибкость, подвижность). То есть резкие эмоциональные сдвиги, происходящие у эмоционально неуравновешенных людей в момент конфликта и перестройки прежних намерений и установок, затрудняют переход к новым программам деятельности, вызывают ригидные способы действий и поведения.

Это, несомненно, препятствует успешному овладению профессиональной деятельностью и, в конечном итоге, негативно влияет на здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации [1].

Степень гибкости и ригидности реагирования личности в проблемных и фрустрируемых ситуациях определяет адекватность соответствия реакций индивида требованиям конкретной обстановки. По мнению Л.И.Вассермана и М.А.Беребина феномен “гибкости – ригидности” играет существенную роль в механизмах

профессиональной дезадаптации. Ригидный (неадекватный) тип реагирования, являясь устойчивой личностной характеристикой, вызывает у личности повышение тревожности, ведущего к искаженному, а в последствии и к ригидному восприятию действительности.

Рассматривая особенности установок и стереотипов в деятельности руководителя, А.А.Ерошенко подчеркивает, что при высоком уровне педагогического мастерства именно гибкость позволяет принимать оптимальные решения и преобразовывать сложные ситуации.

В.Н.Куницына обращает внимание на то, что ригидность особенно свойственна холерикам и меланхоликам, а гибкость (в частности поведенческая) присутствует в основном у сангвиников.

Недостаточная сформированность поведенческой гибкости является одной из основных причин, порождающих трудности в профессиональной деятельности руководителя.

К.Ю.Белая в своих исследованиях отмечала, что методисту – организатору, направляющему коллектив на достижение успеха, регулирующему его движение по заданному маршруту, мобилизирующему педагогические кадры учреждения, гибкость в профессиональных действиях особо важна. Такая способность помогает выработать или принимать новые подходы к разрешению проблемных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности, обеспечивает успешность в овладении профессиональной деятельностью, благотворно влияет на психическое здоровье педагога.

П.Н.Лосев также утверждал, что руководитель, обладающий гибкостью в поведении способен правильно воспринимать критику и учитывать ее в своей деятельности, понимать и оценивать возможности своих сотрудников, строить свои взаимоотношения с коллективом на основе взаимного доверия и сотрудничества.

Теоретическое осмысление проблемы привело к пониманию, что поведенческая гибкость играет решающую роль в успешности профессиональных действий менеджера образования. Обладая данной способностью, это дает ему возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса. Самостоятельно и конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, уметь отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и выработать или принимать



нові, оригінальні підходи к разрешенню проблемної ситуації при неизменних принципах.

#### Литература

1. Аветисян К.А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя. Кандидат. диссерт. – М., – 2002.
2. Залевский Г.В. Психологические особенности ригидности. Кандидат. диссерт. – М., 1971.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М., 1994. – 216 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 109 с.

*А.Г.Міняйленко*

### **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГНУЧКОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ**

*В статті розглядаються можливості удосконалення емоційної гнучкості як показателя емоційної культури учителя методами методичної роботи школи, виявляється залежність між рівнем сформованості цього складного особистісного утворення і результативністю педагогічної роботи.*

*In this article the possibilities of emotional flexibility improvement as the teacher's emotional culture index by means of school methodical work are examined, the dependence between formed level of this complicated, personality-oriented education and effectiveness of pedagogical work is exposed.*

Підвищення ролі освіти в сучасному суспільстві ускладнює завдання школи в підготовці підростаючого покоління до життя і вимоги до особи вчителя, рівня його професіоналізму.

Аналіз шкільної дійсності дозволяє говорити про наявність суперечностей:

- між набором жорстких вимог і методів дії на учня, сформульованих в методичних рекомендаціях для практики, і інтуїтивними діями вчителів, що діють шляхом проб і помилок у вирішенні педагогічних проблем;
- між концептуальним підходом педагогічної стратегії і набором рецептурних порад і безсистемних педагогічних дій в шкільній практиці;

– між творчою природою вчительської праці і низьким рівнем готовності вчителя до творчого виконання професійних функцій.

Зняття цих суперечностей позитивно впливає на якість роботи сучасної школи і залежить від рівня професіоналізму вчителя, багатства його професійного обличчя.

Сучасний вчитель опинився в ситуації, коли йому доводиться робити власний вибір. У традиційній практиці педагогічної роботи такий вибір зводився до того, щоб віддати перевагу тому або іншому рецепту, викладеному в методичному керівництві. Сьогодні основна маса порад не працює. Це можна пояснити різкою зміною педагогічного середовища, тих умов, в яких опинився сучасний вчитель, і особливостями того об'єкту, з яким йому доводиться працювати.

Успіх розв'язання педагогічних задач пов'язаний з тим, наскільки вчитель володіє не тільки педагогічною теорією, методикою і технологією навчально-виховного процесу, але й уміє роздумувати, нестандартно діяти, проявляти емоційну гнучкість.

Аналіз зібраного емпіричного матеріалу дозволяє говорити про наявність емоційних утруднень в роботі вчителя-практика. Причини слід шукати в підвищенні рівня емоційної напруженості педагогічної праці. По-перше, змінився людський матеріал, з яким сьогодні доводиться працювати вчителю: діти стали емоційно збудливіші, некеровані, напружені, деколи, навіть агресивні. Методичні рекомендації в основному зосереджені на наданні допомоги вчителю в організації інтелектуальної діяльності учнів. Емоції та відчуття, емоційна сфера особи вчителя і учнів нерідко залишається поза увагою адміністрації школи, методичної служби та й самих учителів. Погіршення матеріального становища в суспільстві, зниження престижу вчительської професії, сильна матеріальна нерівність загострюють пристрасті, які, на жаль, не минають і шкільного життя. Емоції і відчуття носять нестійкий, а деколи і некерований характер. Поведінка вчителя, якщо вона будується на одних емоціях, характеризується непослідовністю, нестійкістю, конфліктністю, що негативно впливає на його спілкування з учнями, колегами по праці, породжує емоційну напруженість, конфлікти і дискомфорт в спілкуванні й відносинах. У діях учителя повинно гармонійно поєднуватися раціональне й емоційне. Гармонія емоційного і раціонального початку виступає важливим показником рівня емоційної культури вчителя. Саме цій стороні педагогічного професіоналізму не завжди приділяється належна увага при підготовці

майбутніх фахівців до вчительської діяльності в умовах вищої школи і в змісті методичного навчання, яке планується і проводиться методичною службою. Емоції людини не розвиваються самі по собі. У процесі життя і діяльності міняються установки особи, її відношення до навколишнього світу, людей, стосунків між ними, разом з цим перетворюються й емоції. Враховуючи це, ми спробували засобами методичної роботи змінити установки вчителя на роль емоційного чинника в результативності педагогічної праці й через цілеспрямоване систематичне методичне навчання удосконалювати рівень емоційної культури вчителя.

Мета даної статті полягає в тому, щоб через організацію різноманітних форм емоційного виховання в системі методичної роботи удосконалювати емоційну гнучкість як показник емоційної культури сучасного вчителя. Емоційна сфера, її взаємозв'язок з інтелектуальною і вплив на результати діяльності привертала увагу багатьох учених. У роботах Ф.Гоноболіна, Б.Додонова, Л. Кондрашової, Н.Кузьміної, Н.Левітова та ін. доведено, що емоції грають певну роль в результативності праці вчителя, у спілкуванні з учнями, виступають стимулом у залученні учнів до навчальної діяльності. У дослідженнях Л.Анциферової, Т.Гусєвої, Н.Клюєвої та ін. встановлена залежність між особистісними стосунками вчителя та учнів, регулятором яких виступає рівень їх емоційної культури.

Ідея “емоційно зрілої” (Л.Рубінштейн) особистості вчителя не нова. Дослідження емоційної сфери велось в двох напрямках: вивчення емоційної стійкості та емоційної експресивності вчителя. Емоційна стійкість розглядалася групою авторів (П.Зільберманом, Е.Милеряном, А.Ольшанниковою, К.Платоновим, Я.Рейковським та ін.) як властивість особи, що впливає на продуктивність роботи в складних, емоційно напружених ситуаціях. М.Аболін емоційну стійкість розглядав як системну якість, придбану індивідом, що виявляється в напруженій діяльності. Особливу значущість емоційній стійкості як професійній якості вчителя додавали З.Курлянд і Р.Хмелюк.

І.Риданова, Е.Пассов, В.Кан-Калик, А.Чебикін вивчали емоційну експресивність як важливу складову емоційної культури вчителя, розуміючи її як інтегральну здатність вираження емоційних здібностей.

Л.Мітіна, займаючись дослідженням суті професіоналізму вчителя, обґрунтуванням його характеристик, велику увагу приділяла вивченню емоційної сфери вчителя.

Емоції і все, що пов'язане з їх проявом, вона вважає важливим чинником, що виступає головною складовою педагогічного професіоналізму. Серед важливих характеристик професійного обличчя вчителя вона виділяє емоційну гнучкість. На її думку, емоційна гнучкість є однією з інтегральних характеристик особи вчителя, яка зумовлює його професійний розвиток.

Під емоційною гнучкістю в науковій літературі розуміється гармонійне поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості вчителя. Емоційна гнучкість представляє складне особистісне утворення, що поєднує в собі значущі емоційно особистісні якості, що позитивно впливають на хід і результативність педагогічної діяльності. Емоційна гнучкість виявляється в плані оволодіння секретами педагогічної майстерності й професіоналізму, мистецтві комунікації і спілкування, здатності толерантно будувати взаємини з учнями, колегами, батьками, що багато в чому визначає емоційно-психологічний комфорт і позитивну динаміку кар'єрного зростання учителя.

Під час організації роботи по вдосконаленню емоційної гнучкості у вчителів-практиків ми керувалися твердженням Л.Рубінштейна про те, що не "можна довільно, на замовлення викликати у себе те або інше відчуття: відчуття непідвладні волі, вони свавільні діти природи. Але відчуття можна побічно направляти і регулювати через діяльність, в якій вони виявляються, і формуються" [1, с. 502-505].

В основу методичної роботи ми поклали розв'язання таких задач:

1. Підвищити рівень знань педагогів про психологічні особливості емоційної сфери вчителя і теоретичні основи його емоційної культури.
2. Відпрацювати й закріпити в процесі відвідин занять методичного практикуму прийоми і способи емоційної регуляції власної поведінки, емоційної гнучкості як важливої складової емоційної культури вчителя.
3. Формувати способи й прийоми регуляції емоційного стану й емоційних реакцій на дію зовнішніх чинників педагогічного середовища.
4. Озброїти методикою і технологією емоційного виховання учнів.

Складність в організації методичного навчання педагогічного колективу полягала в тому, що виховання через емоційну дію – дуже складний і тонкий процес. У ході його важливо не викорінювати і не

пригнічувати емоційні чинники, емоційні реакції на їх дію, а уміло й грамотно керувати ними і направляти на досягнення планованого результату.

При організації методичної роботи ми прагнули забезпечити емоційне благополуччя кожному вчителю, щоб кожен випробовував задоволеність від участі в роботі практикуму “Формування учителя”. Заняття проводилися із використанням теоретичного матеріалу, практичних імітаційних завдань, емоційного тренінгу, прогнозування ситуацій, діагностування, тестування.

Головна лінія пропонованого практикуму – активна діяльність кожного його учасника в усвідомленні ролі емоційного чинника в результатах педагогічної праці, створенні емоційно-психологічного комфорту в педагогічному колективі, придбанні практичних умінь у вдосконаленні власної емоційної сфери та емоційної культури учнів, збагаченні досвіду емоційної поведінки і прояву емоційної гнучкості в конкретних педагогічних ситуаціях шкільного життя.

Зміст теоретичних занять суворо не регламентувався. Учителям пропонувалася лише орієнтовна основа. При структуризації занять враховувалися конкретні умови роботи вчителя, рівень його професіоналізму і підготовленість до обговорюваної проблеми, характер міжособистісних стосунків на всіх рівнях: адміністрація, методична служба, колеги вчителі, учні, їх батьки.

Кожен учитель має право вибору інформації для вивчення. На заняттях практикуму увага акцентується на осмисленні особливостей емоційної сфери вчителя, ролі емоцій в результативності педагогічної праці, спілкуванні і особистому житті. Теоретичні заняття покликані розширити емоційний кругозір учителів, їхнє уявлення про особливості емоційної сфери різновікових груп учнів, усвідомлення способів розвитку емоційної гнучкості як одного із засобів підвищення якості вчительської праці. У ході занять відпрацьовувалися й уміння емоційної регуляції поведінки і спілкування, управління емоціями, прояву емоційної гнучкості. З цією метою на заняттях моделювалися емоційні ситуації, беручи участь в пошуку рішень яких, вчителі відпрацьовували на конкретних прикладах із шкільного життя, переконуючись в існуванні стійкої залежності між рівнем емоційної культури вчителя і результатами його професійних досягнень, що з важких ситуацій можна вийти переможцем, якщо уміло регулювати свій емоційний стан і всіх учасників ситуацій, проявляти емоційну гнучкість, співчуття, поважати право на емоційний відгук.

З метою підтримки емоційної атмосфери урізноманітнювалися форми занять. Збагачувалася емоційна культура вчителя, формувалася позитивна мотивація до педагогічної теорії і оволодіння методикою емоційного виховання учнів. Серед методів активного навчання велика увага приділялася діловим і рольовим іграм, емоційним тренінгам. Форми їх проведення різноманітні: симпозіум, прес-конференція, діалог.

В активних формах і методах відтворюються емоційні відносини, дії, які виявляються в ігрових і рольових ситуаціях, емоційна гнучкість при виборі засобів впливу на учасників форм методичного навчання. У програмі практичних занять використовувалися ділові й рольові ігри на теми: “Діалог емоцій”, “Етюд”, “Настрій” і ін.

Одним із ефективних засобів формування практичних навичок володіння собою в різних ситуаціях є психолого-педагогічний семінар, який збагачує психологічну компетентність педагогів. Серію занять психолог Жадько В. Р. присвятила психологічній безпеці вчителя. Адже ця професія вважається однією із психологічно напружених і виснажливих. І на це є причини: комунікаційне навантаження, величезне емоційне напруження, поява певних “професійних деформацій”, часто складний психологічний клімат у колективі, тривале перебування на ногах... Ефективним виявилось заняття по прогнозуванню стресової ситуації. Знання про можливі неприємності допоможуть підготуватись до них. Педагоги опанували цю техніку, яка містить в собі кілька кроків. Вона корисна в багатьох ситуаціях:

- під час роботи з “важкими дітьми”;
- під час підготовки важливих переговорів;
- в будь-якій ситуації, думки про яку викликають у вас тремтіння в колінах.

Діагностичний практикум “Оцінювання психологічного мікроклімату в колективі” допоміг визначити, що в нашому педагогічному колективі сприятливий мікроклімат, що є запорукою ефективною професійною діяльністю, особистісного благополуччя кожного педагога.

На релаксаційних практикумах навчаємо вчителя вправам, які допомагають зберігати емоційне здоров'я, налагоджувати позитивні стосунки з учнями. Ми вивели практичну формулу психологічно благополучної людини:

- розуміє, чого вона хоче, чого прагне;

- вміє прогнозувати бажаний результат;
- може самостійно оцінити ефективність власної діяльності та відкоригувати її можливі недоліки;
- отримує задоволення як від самого процесу діяльності, так і від її наслідків.

Психологічний супровід сприяє ефективності методичної роботи, допомагає вчителю глибше розібратися в собі, встановити причини емоційного незадоволення собою, подолати кризи в стосунках вчитель-учень.

Останнім часом ми скористалися такими методиками для вирішення емоційних проблем:

1. Синдром емоційного вигорання вчителя.
2. (методика К. Маслача та С. Джексона).
3. Самооцінка емоційних станів.
4. Педагогічні ситуації (за Р. Немовим).
5. Самооцінка мудрої поведінки у конфлікті (тест).

На психолого-педагогічних семінарах розглядалися такі питання:

1. Психологічний портрет учителя: досвід самодіагностики.
2. Майстерність спілкування – складова культури учителя.
3. Етикет учителя як важливий фактор успішної діяльності.
4. Шляхи підвищення ефективності уроку (психологічний аспект).

Ведучим на заняттях найчастіше виступає психолог або заступник директора, але успішною виявилася практика, коли заняття по черзі проводять керівники шкільних методичних комісій, окремі вчителі. Об'єднують усіх ведучих правила-рекомендації:

1. Доцільно будувати заняття на інтерактивних засадах, відмовляючись від лекційної форми подачі інформації.
2. Будь-яку інформацію важливо подавати у такий спосіб, щоб учасники занять були впевнені, що вони про це знали завжди.
3. Не робіть акцент на недоліках вчителів, щоб не активізувати в них захисні механізми.

Уміння й емоційні якості, отримані на заняттях, закріплювалися в процесі самоосвіти і при проведенні заходів з учнями. У розвитку емоційної гнучкості вчителя велику роль грають різні типи уроків: урок-інтерв'ю, урок-роздум, урок-суперечка, урок-діалог і ін. У діалогічній і дискусійній формі відпрацьовувалися уміння вчителя і учнів висловлювати свою точку зору, аргументовано захищати її, слухати і чути співрозмовника, поважати чужі погляди, володіти собою в емоційно напружених ситуаціях.

Емоційно-ігрові ситуації розвивають як у вчителя, так і в учнів емоційну гнучкість, уяву, здатність розібратися в стані партнера, зрозуміти його емоційний стан, проявити співчуття і підтримку.

Методична робота створювала умови, що забезпечують емоційно-психологічний комфорт, в процесі пізнавальної діяльності переживання успіху, відчуття радості від професійного зростання. У емоційних ситуаціях учителі вчилися управляти своїми емоціями і емоційним станом інших, створювати позитивний емоційний настрій. Педагоги вчилися не тільки відчувати, але й діяти, набуваючи досвіду, уміння не тільки "прийняти в серце своє якнайтонший рух душі іншої людини, але й перетворити ці відчуття на реальні дії, вчинки", проявляти емоційну гнучкість при вирішенні педагогічних проблем [2, 37]. Таким чином, грамотно організована методична робота, що систематично проводиться, з розвитку емоційної гнучкості вчителя як важливого показника його емоційної культури позитивно впливає на характер і результати педагогічної діяльності вчителя-практика. Ефективність методичної роботи можлива, якщо забезпечити в процесі її здійснення задоволення змістом і формами занять, готовність до емоційної взаємодії і взаєморозуміння учасників.

#### Література

1. Рубинштей Л.С. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Политиздат, 1971.
3. Аландаренко Ю. Психологічна безпека вчителя. – Психолог, №4, 2007.

*О.О.Гаврилюк*

### **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ВНЗ**

*В статтє показано преимущество поэтапного формирования коммуникативной культуры, раскрыто содержание каждого этапа.*

*The article shows the advantage of stage by stage forming communicative culture, reveals the contents of each stage.*

Специфіка навчально-виховного процесу вищої школи визначається сутністю, змістовою стороною педагогічної праці, що містить у собі елементи взаємодії між людиною, яка вже володіє суспільно-історичним досвідом, культурою, і людиною, що сприймає цей досвід, що опановує культурні цінності, накопичені людством. Педагогічний процес обов'язково містить у собі систему відносин



“вчитель-учень”, а сама педагогічна праця виступає певною формою взаємодії учасників педагогічного процесу. Стосунки в процесі педагогічної діяльності детерміновані як соціально-економічними, так і соціально-моральними чинниками, що потребують обов’язкової взаємодії, співробітництва й співтворчості учасників виховного процесу.

Очевидно, всебічне вдосконалення рівня професійної підготовки вчительських кадрів потребує вирішення цілого комплексу завдань, серед яких одне із центральних місць посідає комунікативна культура майбутніх педагогів і умови її формування засобами позааудиторної роботи. Процес формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця відбувається внаслідок взаємодії студента з чинниками й умовами, що об’єктивно на нього впливають. Високий рівень сформованості комунікативної культури дозволяє студентові визначати самого себе, зрозуміти інших людей, спілкуватися з ними відповідно до потреб особистісної, національної, світової культури.

Науковці свідчать, що комунікативна культура дозволяє використовувати накопичений досвід комунікації в нових ситуаціях спілкування, фіксувати динаміку процесу комунікації та прогнозувати розвиток комунікативної ситуації, аналізувати свою комунікативну поведінку та вдосконалювати її, водночас накопичуючи комунікативний досвід.

Ми дійшли висновку, що будь-яка професійна діяльність вимагає наявності професійного спілкування, але спілкування вчителя та учня неодмінно наповнюється своїм специфічним, загальнозначущим для обох сторін змістом – це особливий, дуже важливий для педагогічної діяльності засіб вирішення навчально-виховних завдань, що має свої особливі стійкі риси, які дозволяють судити про ступінь, рівень розвитку культури спілкування вчителя й учнів.

Отже, комунікативна культура вчителя – це складне особистісне утворення, яке формується поетапно і проходить у своєму розвитку кілька рівнів. Знання показників і особливостей рівня сформованості комунікативної культури дозволяє скласти чітке уявлення про рівень професійного становлення майбутнього педагога й накреслити шляхи й методи його подальшого розвитку.

Формування комунікативної культури студентів вищого педагогічного навчального закладу – складне й багатопланове завдання, успішне виконання якого можливе лише за умови

оптимального застосування всіх форм навчання у ВНЗ – як аудиторних, так і позааудиторних.

Ми пропонуємо враховувати поетапність формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи ВНЗ та виокремлюємо чотири етапи формування цього складного особистісного утворення.

На першому етапі серед студентів I курсів, створюються умови для формування позитивної мотивації, потреб, установок студентів на активну участь у позааудиторній роботі. На цьому етапі проводяться бесіди на тему “Вчитель – особа духовна”, “Навчання для професії та для освіченості”, “Комунікативна культура та вихованість учителя та учня”, “Сучасний вчитель – який він?”, вечори-зустрічі “Від усієї душі” з випускниками вищого навчального закладу, ветеранами педагогічної праці, бесіди про студентське життя та шляхи подолання кризових явищ у сучасній школі. Поступово зміцнюються мотиви, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю: прагнення присвятити себе педагогічній професії, добре виконувати свої студентські, а згодом і професійні обов'язки, стати в майбутньому грамотним фахівцем, успішно вирішувати професійні завдання, підсилювалося почуття відповідальності, бажання досягти успіху в роботі. На другому етапі відпрацьовуються комунікативні вміння та розвиваються комунікативні здібності майбутніх учителів. Застосування активних методів виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, комунікативного тренінгу, ділових та рольових ігор тощо) зумовлюється орієнтацією на індивідуальні особливості студентів та на їхню майбутню педагогічну діяльність. Структурування змісту заходів та позааудиторних занять здійснюється з урахуванням інтересів, індивідуальних смаків студентів, їхньої провідної мотивації. Професійно забарвлене спілкування дозволяє студентам усвідомлювати потенціал комунікативної культури як складової професіоналізму майбутнього вчителя. Тренінгові заняття мають поєднуватися з різноманітними формами виховної роботи (диспутами, дискусіями, ігровими програмами, святами тощо) та мають активізувати творче мислення за допомогою методично розроблених завдань, розвивати професійні та комунікативні здібності студентів, для яких спілкування є підґрунтям професійної діяльності. Формування емоційної складової забезпечувалося проведенням не лише розважальних заходів, а й теоретичними та практичними заняттями, що мали навчити керувати особистими емоціями та ефективно здійснювати саморегуляцію емоційного стану.

На третьому етапі у студентів за допомогою певних заходів формується чітке уявлення про комунікативну культуру як показник їхнього професіоналізму. Запровадження до виховного процесу різноманітних активних форм та методів, що ґрунтуються на принципі поєднання педагогічного керування з розвитком активності, самостійності та ініціативності вихованців, реалізується за допомогою програми занять “Школи комунікативної культури майбутнього вчителя”, що має за мету ознайомлення майбутніх учителів з суттю, змістом та структурою комунікативної культури, методами діагностики рівнів її сформованості. Передбачається одночасне формування усіх компонентів комунікативної культури, особливо емоційно-вольового та оцінного.

На цьому етапі рекомендується здійснювати постійну діагностику й контроль за динамікою рівнів комунікативної культури студентів за допомогою діагностичних контрольних завдань і контрольних робіт, спрямованих на активізацію спілкування й – одночасно – на діагностику рівнів сформованості показників комунікативної культури; проводити систематичне спостереження за розвитком компонентів комунікативної культури студентів; організувати позааудиторні практикуми тематичного й проблемного спілкування, брейн-ринги, практикуми мережевого спілкування; активувати творче мислення за допомогою творчих завдань, тематичних бесід, диспутів, конкурсів; роз’яснити ролі систематичного тестування з метою розвитку в студентів самооцінки, самовиховання, самосвідомості.

Завершальний етап охоплює студентів четвертого року навчання. Його мета полягає в тому, щоб наблизити роботу майбутніх учителів до реальних умов сучасної школи. На цьому етапі здійснюється моделювання комунікативних стосунків майбутніх учителів з учнями під час організації виховної роботи в школі та вдосконалення та перевірка на практиці всіх компонентів комунікативної культури майбутніх учителів. Виходячи на педагогічну практику, студенти отримують завдання: по-перше, переконатися, наскільки важливо дотримуватися в шкільній практиці комунікативної структури позакласного виховного заходу, володіти інформацією щодо комунікативної сторони навчально-виховного процесу й методики її реалізації; по-друге, підготувати, організувати та самостійно провести виховні заходи, під час яких наочно продемонструвати рівень сформованості своїх професійних рис і комунікативної культури зокрема. Перевага надається самостійній підготовці та проведенню

студентами виховних заходів. Такий підхід сприяє не тільки збагаченню комунікативного досвіду майбутніх учителів, а й розвитку відповідальності, допитливості, ініціативності. Емоційно стабільна взаємодія між суб'єктами виховного процесу забезпечує атмосферу доброзичливості, ширості, демократичності. Альтруїзм і емпатія викладача у поєднанні з його повагою до думок, вчинків студентів, довіра, чуйність сприяють розвитку емоційно-вольового та оцінного компоненту комунікативної культури.

Дослідно-експериментальна робота показала, що розроблена нами поетапна програма позааудиторної роботи стимулювала позитивну динаміку рівня комунікативної культури студентів. Позитивній динаміці мотиваційного, пізнавально-операційного компонентів комунікативної культури сприяла цілеспрямованість і систематичність проведення позааудиторної виховної роботи, її організація на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва, співтворчості; індивідуалізація виховного процесу; своєчасна діагностика рівня сформованості комунікативної культури у майбутніх учителів. Застосування проблемних ситуацій та завдань, дискусій, диспутів, комунікативного тренінгу тощо не тільки сприяло формуванню вмінь відстоювати власні переконання й нестандартно вирішувати проблеми, але й забезпечувало потребу студентів у спілкуванні та самореалізації.

Зміст "Школи комунікативної культури", її методи і форми обумовлені позитивною мотивацією, смаками студентів, сприяли розвитку пізнавальних інтересів, прояву високого рівня активності, самостійності. Індивідуалізація виховного процесу й атмосфера доброзичливості під час спілкування між його суб'єктами надавала можливість майбутнім учителям позбавитися скутості, замкненості, сором'язливості. Дієвими виявилися форми виховної роботи: комунікативний тренінг, дискусії, рольові, ділові, комунікативні ігри, творчі вечори, що сприяли створенню позитивного психологічного клімату в академічній групі, атмосфері відкритості та довіри.

Подана поетапна програма формування комунікативної культури на основі комунікативного підходу сприяє засвоєнню студентами теоретичних засад комунікативної культури, включення в активну комунікативну діяльність майбутніх учителів, забезпечує накопичення комунікативного досвіду, відпрацювання комунікативних умінь та навичок, розвиток комунікативних здібностей, манери розмовляти, здатності приймати доцільне педагогічне рішення. Позааудиторні заняття позитивно впливають на вдосконалення

індивідуальної культури мовлення, манери поведінки, норм професійної етики, на формування власного підходу до учнів.

#### Література

1. Боднар В.В. Формирование культуры педагогического труда студентов во внеаудиторной деятельности: педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие. – Тирасполь: БИО ПГУ, 2001. – 91 с.
2. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев: Высшая школа, 1988. – 160 с.
3. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. – Кривой Рог: КГПУ. – 2007. – 213с.

*І.А.Волощук*

### **ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВМІНЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ**

*В статье рассматриваются формы методической работы как основные составляющие компоненты формирования готовности молодого учителя к инновационной деятельности.*

*The article presents the forms of methodical work as the main components of forming the readiness of the young teacher to the innovated activity.*

Школа у всі часи була і залишається своєрідною моделлю, дзеркалом, яке відбиває життя і проблеми суспільства. Тому освіта сьогодні важливий чинник культури громадян, гарант їх соціальної стабільності і психологічної захищеності.

За останнє десятиріччя відбулися зміни в характері освіти, це її масовий характер, неперервність, як нова якість, орієнтація навчального процесу на особистість, та на активні засоби засвоєння нею способів пізнавальної діяльності. \*

Національна доктрина розвитку освіти України визначила стратегію та пріоритетні шляхи і напрямки створення життєздатної системи навчання і виховання. Головними складовими цієї системи, як освітньої політики, проголошується компетентність і професіоналізм учителя.

Як же найкраще підготувати вчителя до цієї важливої місії? Як уникнути протиріччя між об'єктивною необхідністю спеціальної підготовки педагога, здатного ефективно і раціонально здійснювати

педагогічну діяльність і недостатньою розробленістю даної проблеми в сучасній освітній галузі?

Ми ще не знаємо, як навчити вчителя ефективно працювати і в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців ще не визначають важливих критеріїв за якими характеризується успішний ефективний учитель.

Дослідження цієї проблеми упродовж часу, практичний досвід роботи допомогло педагогічній громаді усвідомити: треба перейти від розуміння учителя як особи, що подає навчальний матеріал, до розуміння вчителя як керівника навчального процесу, спеціаліста з розвинутими особистісними та адаптаційними якостями.

Таким чином, виникає потреба у виробленні педагогічних ідей іншого рівня, ідей, які можуть стати інтелектуальною основою для нової школи. Такою основою є гуманістична педагогіка, що розглядає освіту, як процес, в центрі якого знаходиться особистість.

Виокремлення самоцінності особистості, розвиток її самостійності у прийнятті рішень, планування власних дій, їх здійснення і контроль, створення умов для творчої самореалізації – все це визначає загальний підхід до сучасних інноваційних процесів у сфері освіти.

Л.Даниленко характеризує сучасний стан освіти в Україні як політику “інноваційного поштовху”, коли пріоритетні напрями науки і техніки, визначаються державою, яка володіє необхідними матеріальними ресурсами. В освіті України теж з’являються елементи інноваційності. Демонстрацією цього інноваційного поштовху є стратегічні орієнтири реформування загальної середньої освіти в Україні, окреслені в законах “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”, “Конституції 12 річної загальноосвітньої школи”.

Педагогічна інноватика, як нова галузь представлена в роботах М.Кларіна, Л.Даниленко, В.Загвязинського, А.Маркової, В.Сластьоніна, Н.Юсуфбекової. У працях цих дослідників розкриваються загальні особливості інноваційних явищ: існування нововведень як ідеальних наслідків діяльності особистості, цілісний характер інновацій, суттєва залежність інноваційних процесів від соціально-педагогічних ситуацій, складність передбачення результатів інноваційної діяльності.

Але досвід роботи засвідчує, що та кількість учителів, які намагаються використовувати у своїй діяльності інноваційний інструментарій, реалізують його емпіричним шляхом, методом проб і

помилки. Вони конструюють власну методику навчання, моделюють дидактичні засоби і средства навчання, складають опорні схеми, конспекти, демонстраційні таблиці, аркуші контролю, розробляють технологічні картки уроку. Однак ця діяльність не є раціональною і ефективною, бо щоб дійти до цього, вчителю потрібен довгий час адаптації і накопичення досвіду.

Необхідно створення загальної моделі навчання молодого спеціаліста, яка буде функціонувати в системі науково – методичної роботи навчального закладу.

За Ю.К.Бабанським, система методичної роботи у навчальному закладі є цілеспрямованою освітньою діяльністю керівників і педагогів в єдності з їх пізнавально – методичною і самоосвітньою діяльністю, ланкою неперервної освіти, що забезпечує безперервне вдосконалення теоретичної підготовки, професійної майстерності, розширення світогляду вчителів [1, с. 32].

Питанню підвищення педагогічної майстерності учителів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи присвячені роботи Ю.К.Бабанського [1], П.І.Жерносека [4], І.А.Зязюна [6], Л.В.Кондрашової [8], О.Є Остапчук [9], В.Ф.Паламарчук [10], науковці розглядають методичну роботу в контексті інноваційного особистісно орієнтованого підходу до вчителя.

Аналіз робіт вказаних авторів свідчать, що науково – методична робота, як провідна форма підвищення фахового рівня спеціалістів педагогічної галузі, може забезпечити підтримання належної професійної “форми” як кожного з її учасників, так і педагогічного колективу в цілому, забезпечити адекватну реакцію на всі інноваційні процеси, що відбуваються в освіті і суспільстві.

Якісні зміни в набутому досвіді вчителя виражаються не лише через оперативне використання результатів експериментальної роботи вчителів – новаторів, а і моделювання на основі нових ідей власної педагогічної діяльності. Щоб усвідомити це, вчителю необхідно вдосконалювати теоретичну і практичну підготовку, яка є одним із чинників розвитку компетентності та професійної майстерності.

Як підтверджує досвід, цілісна система методичної роботи, це процес не лише управління, а і самоуправління. Саме за таких умов вчитель набуває вмінь конструювати власну педагогічну діяльність, здійснювати її аналіз з метою виявлення перспектив на основі досягнень педагогічної науки і прогресивної практики.

Стратегічна функція управління методичною роботою напряму пов'язана з програмно – цільовим підходом. Пройти шлях від

вчителя – стажера до майстра дуже складно. Як здійснюється становлення майстерності і через які етапи професійного розвитку необхідно пройти молодому педагогу від вступу в професію до створення особистої методичної системи? Чи пов'язується професійний розвиток, інноваційне мислення з досвідом вчителя? Яку роль в розвитку молодого педагога відіграє система внутрішкільної методичної роботи?

На ці всі питання треба шукати відповіді керівникам закладу, для того щоб правильно відбудовувати стратегію професійного розвитку молодого педагога в системі внутрішкільної методичної роботи.

Форми, методи, засоби методичної роботи виступають комплексом способів, які забезпечують молодому вчителю оволодіння необхідними знаннями і вироблення відповідних умінь. Їх ефективність, на нашу думку, залежить від рівня включення вчителя в процес методичної діяльності, від його позиції в цьому процесі.

Усі заходи методичної роботи здійснюються в цих чи інших організаційних формах. Їх можна групувати за рівнями:

- засвоєності практикою: традиційні, інноваційні;
- диференціації: масові, групові, індивідуальні;
- спрямованості на кінцевий результат: теоретичні, науково-практичні, практичні;
- організації проведення: шкільні, районні, міські, обласні і т. д.

Більшість із форм методичної роботи є базовими і складають кілька груп. У науковій літературі їх поділяють на чотири групи.

Перша група – це методичні об'єднання, що розглядаються як постійно існуюча форма, що об'єднує, як правило, вчителів одного фаху. Практика їх роботи передбачає як загальні, так і диференційовані форми занять типу: творчих (динамічних) груп, лабораторій, шкіл педагогічної майстерності, шкіл передового педагогічного досвіду.

Друга група – організаційні форми, які об'єднують вчителів різних категорій на основі відповідної загальної проблеми педагогічної діяльності. Передусім, це різні види цільових семінарів: науково-методичні, психолого-педагогічні, що проводяться з метою ознайомлення педагогічних працівників з найновішими досягненнями науки та практики.

Третя група відрізняється масовістю організації. Їх основна функція – пропаганда на рівні ознайомлення з досягненнями наук у формі науково-теоретичних та науково-практичних конференцій.



Четверта група – індивідуальні форми методичної роботи, в яких реалізується адресна допомога вчителю в розвитку рівня його професійної компетентності: наставництво, консультації.

З індивідуальною діяльністю вчителя тісно пов'язана самоосвіта. Але вона не дає у повному обсязі результатів, якщо оптимально не пов'язується з практичними формами методичної діяльності. Досвід підтверджує, всі колективні форми підвищення кваліфікаційних вмінь не будуть мати ефективності без постійної і систематичної діяльності вчителя.

У масовій практиці організації методичної роботи сьогодні надають перевагу інноваційним формам методичної роботи. Це методичні виставки, панорами, методичні фестивалі, конкурси, творчі звіти, освітянські форуми, педагогічні вітальні, педагогічні ринги, паради освітянських зірок.

Суттєвим у цих заходах є не лише форма проведення, а й оптимальне поєднання традиційних і нетрадиційних методів роботи. Це – ділові та рольові ігри, тренінги, ігрове проектування та моделювання педагогічних ситуацій, дискусії та діалоги. Оптимальне поєднання індивідуальних, групових та колективних форм роботи з педагогічними кадрами використовують у Криворізькій педагогічній гімназії. Протягом останніх років тут накопичився досвід планування, підготовки і проведення методичних заходів у формі освітнього діалогу з захистом програм та проектів. За традиційною системою методичної роботи до аналізу і планування причетні більш керівний склад закладу. Вони планують і аналізують освітню політику в гімназії, формулюють і розробляють проблеми. Зазвичай, хто планує і аналізує, використовують знання для того, щоб визначити дії, які повинні виконувати прості вчителі. Цей поділ знань та діяльності – концептуальна практична проблема майже кожного закладу.

За інноваційним підходом до організації форм методичної роботи дослідження і аналіз виконують творчі групи вчителів. Вони використовують нові знання, щоб представити свій аналіз не лише у вигляді переконливих фактів, а як програму дій, необхідних для досягнення мети. У цій роботі перевага надається педагогічному аналізу, який краще реагує на зовнішні чинники у вирішенні даної проблеми. Ці програми і проекти презентуються у формі творчих моделей дослідницького характеру. В ході підготовки таких досліджень молоді вчителі оволодівають навиками інноваційних педагогічних вмінь: формулювання і постановка проблеми,

висовування та перевірка гіпотез, генерація ідей, підбір аргументів, співставлення думок, предметно-рольове моделювання.

На обговорення і захист таких творчих моделей у гімназії виносяться актуальні проблеми реформування, оновлення освітнього процесу, і в такому діалозі кожен вчитель є генератором і акумулятором інноваційних педагогічних ідей, визначає і конкретні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу.

З метою професійного зростання молодого вчителя у межах дворічного стажування молодих спеціалістів у гімназії запроваджено "школа вчителя-початківця", головною метою якої є формування вчителя з ефективним мисленням, якісним мовленням, розвинутою комунікацією.

Форми роботи цієї школи організуються як спільна продуктивна діяльність молодих вчителів, вчителів-наставників, завучів-методистів. Найважливішим чинником, що визначає процесуально-діяльну готовність суб'єкта до діяльності є сформованість ним відповідних дій. Дія в психології розглядається як одиниця діяльності, як "довільна, навчальна, опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Вона має трикомпонентну структуру, до якої входять орієнтувальна, виконавча та контрольні складові. Орієнтувальна основа дії – це знання про результат дії та спосіб її виконання. Часто буває, що вчитель виконує дію, користуючись неповним складом орієнтувальної основи. При цьому орієнтири виділяються людиною шляхом "спроб і помилок". Процес формування дії на такий орієнтувальній основі іде повільно, з великою кількістю помилок.

Щоб ефективно та швидко засвоювалась орієнтувальна дія, людині необхідно уявити про результат і спосіб виконання дії, і при цьому їй повідомляється в готовому вигляді інформація, яка придатна для орієнтування при виконання дії лише в даному конкретному випадку. Саме цей принцип покладено в основу при підготовці та проведенні рольових тренінгів, під керівництвом вчителів-наставників, завучів-методистів, на яких молоді вчителі "моделюють" форми уроку, конструюють складні ситуації уроку, самостійно розробляють орієнтувальну основу дій для кожного конкретного випадку. За таких умов молодий учитель швидко і безпомилково засвоює способи і форми організації навчальної діяльності з учнями. У процесі опанування форм уроку молодий учитель вдосконалює свою майстерність в умовах максимально наближених до уроку.

Таким чином, однією з найважливіших умов підготовки молодого вчителя до інноваційної діяльності є створення у закладі цілісної системи методичної роботи. Загальною основою підготовки вчителя до впровадження інновацій є творча педагогічна діяльність. У підготовці вчителя до творчої діяльності велику роль відіграють: систематичний аналіз, дослідження, діалог та дискусія, моделювання форм педагогічної діяльності з використанням нововведень. Зазначимо, що механізм професійно-педагогічної підготовки реалізується через зміну дидактичних технологій, які стимулюють вчителя до внесення позитивних змін у розвивальне середовище закладу.

#### Література

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 80с.
2. Даніленко Л.І. Управління інноваційної діяльністю. – К.:Логос, 1998. – 140с.
3. Ермола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Навч. посібник. – Харків, 1999.
4. Жерносек І.П. Науково-методична робота в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. – К.: ВІПОП, 2002.– 88с.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159с.
6. Зязюн І.А. Гуманітарна стратегія теорій і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – №8.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Москва – Рига.: Пед.центр. “Эксперимент”, 1998. – 176с.
8. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию. – М.: Прометей, 1990. – 158с.
9. Остапчук О.Є.Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6.
10. Паламарчук В.Ф. Інноваційний процес в педагогіці. // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К., 1994. – 8с.
11. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.- М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.
12. Юсуфбекова Н .Р. Общину основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: РСФСР, Педагогическое общество, Центральный Совет, АПН СССР НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91с.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ХОРМЕЙСТЕРСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*В предложенной статье рассматривается проблема формирования профессиональных навыков у будущих учителей музыки.*

*This article is about problem of forming professional habits Music teacher.*

У час, коли суспільство змінює політичні економічні та соціальні орієнтири, вища школа не повинна і не може уникнути переосмислення ціннісних підходів до формування особистості майбутнього педагога. Сучасний стан вищої освіти змушує звертати увагу на ряд проблем, шукати шляхи інноваційного їх розв'язання. Ці проблеми набувають особливого значення в світлі підготовки вчителя майбутнього. Зростають вимоги ринку праці до якості підготовки фахівців. Мати спеціальні знання, уміння та навички на сьогоднішній день недостатньо, треба володіти креативними та рефлексивними засобами вирішення педагогічних професійних та творчих проблем. Виходячи з аналізу ситуації, ми бачимо, що головним завданням освіти ХХІ століття – є виховання висококваліфікованої особистості, здатної до творчого мислення, ініціативи, відповідальності за власні дії.

Дослідницькі розробки, спрямовані на удосконалення роботи в класі диригування, розвиток творчого підходу до навчання, проводили Л.Безбородова, Е.Брилін, Г.Голик, Ж.Дебела, Т.Естріна, Р.Єрман, В.Живов, О.Красотіна, Л.Маталаєв, Т.Первушина, Е.Сет, Г.Стулова та інші. Проблема мовленнєвого спілкування студентів у роботі з хоровим колективом вивчалася Т.Естріною, Л.Шеповаліною. Спілкування, як важлива умова психічного розвитку людини розглядається у працях Л.Виготського, М.Кнебеля, А.Леонтьєва, В.Мясищева, С.Рубінштейна та інших.

Аналізуючи роботу музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів можна стверджувати про пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, переважання вербальних методів на уроках диригування, і як наслідок – закріплення у майбутніх педагогів позиції пасивних виконавців професійних функцій сучасного вчителя.

Це питання хвилює багатьох науковців. Дослідженнями з диригентсько-хорової підготовки студентів займалися хормейстери-практики А.Болгарський, Л.Дмитрієва, І.Заболотний, О.Коломоєць, А.Лашенко, К.Ольхов, К.Пігров, В.Попов, Л.Рочицька, Г.Струве, П.Чесноков та інші.

Випускники музично-педагогічного факультету сферою своєї майбутньої професійної діяльності вважають спрямований навчальний процес музичної освіти в загальноосвітній школі, але в дійсності стикаються з необхідністю не тільки викладати але і бути музикантом-виконавцем. Крім перерахованих психолого-педагогічних якостей, майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти комплексом диригентських та вокально-хорових навичок. Такі практичні надбання є гарантом майбутньої професійної адекватності. Учитель музики – не тільки викладач дисципліни, а також діючий хормейстер та вокаліст в загальноосвітній школі, носій живого мистецтва. Ось чому проблема якісної професійної підготовки майбутнього вчителя музики залишається актуальною на сучасному етапі. Ведеться пошук особистісно орієнтованих психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розкриття та реалізацію морально-естетичних, інтелектуально-музичних здібностей та творчого потенціалу студентів, їх професійної самореалізації та самоактуалізації.

Не дивлячись на чималу інноваційну теоретичну базу, музична педагогіка вищої школи розвивалася здебільшого традиційними шляхами, тому все більшим стає розрив між реальними потребами загальноосвітньої школи і рівнем професійної фахової підготовки вчителів музики.

Метою даної статті є висвітлення деяких шляхів вирішення даної проблеми на прикладі процесу формування професійних хормейстерських навичок. Процес формування професійних хормейстерських навичок майбутнього педагога визначається відношенням його до діяльності (творчим, репродуктивним, індіферентним). На основі проведеного теоретичного аналізу ми виділили фактори, які стоять на заваді розвитку професіонала-хормейстера:

- вибір професії не за покликанням;
- низький рівень творчої спрямованості в оволодінні своєю професією;
- високі суспільні вимоги до педагога-творця;
- дефіцит творчих та професійних умінь;

— система педагогічної освіти в традиційних для вуза формах.

Але якщо студенту в процесі навчання вдалося уникнути деяких вище перерахованих факторів, це ще не гарантує професійної спроможності і потім, професійної адаптації до діяльності. Протягом освітнього процесу на уроках з диригування студент повинен отримувати професійні знання та теоретичну базу, набувати професіоналізм спілкування, як готовність до практичного використання набутих знань, умінь та навичок. Сьогодні важливо звернути увагу на формування професійно значущих якостей, які будуть характеризувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності, тому що у процесі фахової підготовки ми переважно формуємо здатність до саморозвитку вчителя, але не враховуємо, що змістом педагогічної хормейстерської праці є всебічний розвиток особистості учня.

Важливою формою вирішення поставленої проблеми є урок хорового диригування. На наш погляд, хорове диригування - це предмет, де майбутній фахівець формує хормейстерські уміння та навички, використовуючи знання з гармонії, аналізу історичних творів, сольфеджіо, постановки голосу, гри хорової партитури, історії музики, тощо. Таким чином, у класі хорового диригування набуваються уміння та навички не лише диригентської техніки, а й здатність створювати складний процес інтерпретації хорового твору через мануальну техніку на підставі тісного застосування міжпредметних зв'язків спеціальних музичних дисциплін. Основне призначенням викладача з хорового диригування — це вплив на формування особистості майбутнього вчителя, що буде займатись в школі найрізноманітнішими видами музичної діяльності, як на уроках музики, так і в позаурочний час. Формування особистості майбутнього хормейстера — кропіткий процес. Виховання технічного диригента ніяк не гарантує його майбутню професійну адекватність. Окрім диригентсько-хорових та вокально-хорових навичок, майбутньому вчителю музики необхідно володіти навичками організатора, вихователя, психолога, бути харизматичною людиною з активною життєвою позицією, про що говорять сьогодні науковці (І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, Р.І.Хмелюк).

Ми погоджуємося з Л.В.Кондрашовою у тому, що головним завданням сучасної освіти є гармонізація єднання знань і віри, їх синтеза, повернення людині розуміння сенсу її життя і діяльності, віри в особисте призначення і знання шляхів найбільш повної життєвої самореалізації.

Надзвичайно важливо, щоб викладач з хорового диригування здійснював керівну роль і мав безпосередній вплив на організацію хормейстерської практики студентів. Цей вплив – і в доборі репертуару для практики, і в аналізі практичних дій студентів, і в пошуках шляхів удосконалення методики організації і в проведенні репетицій з хором і, нарешті, в оцінці хормейстерських дій студентів, які виступають у ролі хормейстера. Все це покладає особливу відповідальність на викладача з хорового диригування. Саме в класі з хорового диригування студент вперше повинен усвідомити власні хормейстерські проблеми, які він повинен долати у процесі практики.

Є роботи, в яких порушуються питання формування готовності до саморозвитку. У дисертаційному дослідженні Теплової О.Ю. порушує проблему формування готовності майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації. Аналізуючи результати наукового дисертаційного дослідження Теплової О.Ю. ми бачимо, що загальний показник переваг з виконавських практик склали таке процентне відношення: інструментальна – 25,3 %; вокальна – 20,6 %; ансамблева гра – 20 %; організаційно-просвітницька – 21,3 % і лише диригентсько-хорова склали найнижче число – 12,8 %. Отже, вимоги до вдосконалення професійної підготовки студентів знаходяться в протиріччі з сучасним станом навчання; між змістом музичних дисциплін і їх реалізацією в практичній творчій діяльності.

Засвоївши елементи хорової техніки в класі, виконуючи твори за вказаними програмними вимогами, успішно складаючи заліки та екзамени з диригування хором, студент в своїй уяві змальовує себе, як вже сформованого професіонала і вважає, що успіх автоматично буде перенесений в умови хормейстерської діяльності школи. Головною проблемою є різниця в умовах і ситуаціях, де відбувається хормейстерська діяльність. До умов, які забезпечують успішне формування професійних хормейстерських навичок, можна віднести:

- врахування вікових і інтелектуальних можливостей учасників хору (студентський хор і хоровий спів учнів);
- знання музично-теоретичних і фізіологічних можливостей різних вікових груп;
- здатність учасників різних вікових груп реагувати на дії хормейстера, чи вчителя музики;
- досягнення мети, що передбачається у проведенні занять з учбовим студентським хором і в процесі роботи над піснею в класі на уроках музики.

У вирішенні проблеми формування професійних хормейстерських навичок допоможе готовність викладача і студента до педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості. Активна хорова практика, яка проходить під пильним наглядом викладача-хормейстера, є складовою частиною майбутнього професійного успіху.

Студенти, які брали участь в дослідно-експериментальній роботі, відрізняються від своїх ровесників активністю, гнучкістю мислення, їм властива рішучість, вони активні учасники різних зібрань.

#### Література

1. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. – Кривой Рог: КГПУ. – 2007.– 213с.
2. Кречківський А.Ф. Учитель музики - хормейстер в школі // Педагогічні науки: Збірник наукових матеріалів (за підсумками роботи науково-методичної конференції “Актуальні проблеми та науково-методичні засади розвитку хормейстерських умінь учителів музики” 29 -30 листопада 2001 р.) – Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – 5-8с.
3. Теплова О.Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: Дисс. канд. наук: 13.00.01./ КГП ім. А.М.Горького – Київ, 1985. – 212с.

*А.В.Мастіпанова*

### ГЕОМЕТРИЧНІ ДЕКОРАТИВНІ ОРНАМЕНТИ МЕТОДАМИ КРЕСЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*В статье рассмотрены некоторые виды круглых и ленточных геометрических орнаментов, в основе которых лежат циркульные сопряжения, в частности предложены сопряжения без процедуры построения сопряжений, а также использование компьютерных технологий для создания орнаментов.*

*Geometrical decorative ornamental pattern by drawing methods using computer technologies. Some kinds of round and ribbon ornamental pattern, at the heart of which are the compasses couplings without the procedure of couplings' constructions, and also using computer technologies for ornamental pattern's creation were examined in the article.*

Постановка проблеми: креслення є однією із загальноосвітніх дисциплін, які вивчаються і студентами технічних вищих навчальних



закладів, і майбутніми фахівцями художнього спрямування. У школі цій дисципліні не приділяється достатня увага. У деяких школах вона не викладається, або подається як факультатив. Це створює труднощі при вивченні креслення у вищих навчальних закладах. Деякі студенти першого курсу мають невеликі залишкові знання з креслення або не знають його зовсім.

У той же час програма по кресленню, яка б відповідала вимогам приєднання до Болонського процесу, потребує істотного поліпшення знань і умінь студентів. Тому для покращення навчання по кресленню потрібно більше уваги приділяти тим розділам креслення, які стосуються спеціальності студентів.

Для студентів художньо-графічного відділення одним із таких розділів є виконання геометричних орнаментів, на прикладах яких можна зацікавити студентів вивченням елементарних геометричних побудов. Тут доцільно приділити увагу як теорії побудови геометричних орнаментів, так і використанню для цього комп'ютерних технологій.

Більшість студентів ще в школі оволоділи комп'ютерною грамотою. У вищому навчальному закладі вони одержують більш ґрунтовні навички роботи з комп'ютером, необхідні для користувача. Деякі студенти мають комп'ютери вдома, що дозволяє їм виконувати ряд завдань із застосуванням цих можливостей.

Усе це загалом дозволяє вибудувати стратегію вивчення розділів креслення, скориставшись тим невеликим числом навчальних годин, які залишилися в програмі.

Аналіз літератури. Література по декоративно-прикладному мистецтву вивчає закони композиції, колористику, прикладні дисципліни, які є суттєвими для майбутніх художників.

Геометричні побудови і циркульні спряження вивчаються майже у всіх підручниках, навчальних посібниках і наукових працях по кресленню, наприклад в [1]. Побудові геометричних орнаментів приділена увага в навчальному посібнику для художніх спеціальностей [2]. Тут автори розглядають три види геометричних орнаментів: стрічковий, сітчастий і розетку. Стрічковий орнамент – це полоса, в границях ширини якої розміщується рисунок, він, як правило, має елемент, що повторюється.

Основою сітчастого орнаменту є сітка, яка складається із однакових елементів: трикутників, квадратів, паралелограмів, шестикутників та ін.

Розета вписана у коло, розділена на певне число рівних частин, або в правильний багатокутник, вписаний у коло. Розета може бути як самостійною композицією, так і входити в неї як складова, наприклад, у стрічковий орнамент.

Але в літературі мало уваги приділяється основам побудови геометричного орнаменту.

Метою дослідження є: запропонувати способи створення геометричних орнаментів із застосуванням геометричних побудов, зокрема циркульних спряжень, які дозволяли б використовувати знання і уміння студентів художніх спеціальностей, одержані при вивченні відповідних розділів креслення і комп'ютерних технологій.

Отримані результати. Перш ніж перейти безпосередньо до дослідження геометричного орнаменту, наведемо тут кілька міркувань, які приведуть нас до однієї із особливостей геометричних побудов із циркульними спряженнями.

Розглянемо елементи фізичного процесу, показані на мал. 1. Нехай на поверхні води рухаються дві круглі плоскі краплі нерозчинної у воді речовини радіусами  $R_1$  і  $R_2$ . На малюнку показані: 1-й етап – зближення двох крапель; 2-й етап – дотик двох крапель; 3-й етап – прорив суміжних шарів крапель у точці дотику і виникнення спряження двох крапель із одночасним невеликим зменшенням їх радіусів; 4-й етап – мінімізація пограничного шару і виникнення нової круглої краплі радіусом  $R = R_1^2 + R_2^2$ .

Як бачимо, із виникненням краплі площею, рівної сумі площ двох попередніх крапель (змінюю товщини краплі тут нехтуємо) складність системи не підвищилась, а, навпаки, знизилась: замість двох крапель маємо одну.

Уявімо аналогічний розглянутому фізичному процесу інформаційно-фізичний процес (при наявності алгоритму і можливості його реалізувати), який стабілізує систему на етапі 3, тобто після виникнення спряжень. Такий процес сприятиме *різноманітності форм* складних стаціонарних систем.

Але ми не можемо стабілізувати процес, який зображений на мал. 1, на етапі 3 по своєму бажанню і не дати зростати ентропії. Увесь технічний прогрес, створений інженерами, вченими, майстрами, машини, споруди тримається не тільки на таланті і працездатності поколінь своїх творців, а і на реально існуючих закономірностях фізичних процесів.

І все ж із космічного хаосу створено новий світ, в якому приборкана ентропія, і в незліченній кількості є об'єкти, в формі яких

є, зокрема, і циркульні спряження. Однією із рушійних сил при створенні світу є інформація, яка, як відомо із теорії систем, є протилежністю ентропії. “На початку було слово...”

Нам не дано творити новий світ, але митці, художники, відображаючи реальну дійсність, можуть створювати його в своїй уяві.

Одним із найпростіших інформаційних процесів можна вважати побудову декоративних орнаментів на основі циркульних спряжень. Ознакою інформаційності такого процесу є можливість побудувати певний алгоритм його функціонування, стабілізувати процес і змусити його розвиватись по заданому плану. Як очевидно, художник, маючи бажання і волю це зробити, зможе створити план такого художнього процесу і завершити його, втіливши задум у матеріалі. Але особливість його в тому, що це процес творчо-інформаційний, а не інформаційно-фізичний. Художник не створює новий світ, а тільки впливає своєю уявою на уяву інших людей.

Таким чином, циркульні спряження можуть бути складовою інформаційного процесу незалежно від того, *створені вони природою чи в уяві творчої особистості*. Розглянемо послідовність побудови геометричних орнаментів, які мають в своєму складі циркульні спряження. При побудові геометричних орнаментів основою є елементарні геометричні побудови (проведення паралельних, перпендикулярних прямих, а також прямих під довільним кутом, проведення кіл різних діаметрів, дуг і спряжень циркульних і лекальних, ділення відрізка і кола на рівні частини). Крім того, елементами геометричних орнаментів можуть бути завитки різної природи: спряжені дуги кіл і лекальні криві типу евольвенти чи спіралі Архімеда. Різні види елементарних геометричних побудов, циркульних і лекальних спряжень описані у вказаних вище дослідженнях і навчальних посібниках, наприклад [1].

Розглянемо побудову елементів геометричних орнаментів на основі овалу і овоїда. Назвемо їх бутонами (мал. 3 а, б) і розетками (мал. 2 а). Так, на мал. 3 а показана побудова бутона. В центрі  $O$  будуюмо коло невеликого радіуса  $r$ . На віддалі  $OO_1$  від центра  $O$  будуюмо друге коло з центром  $O_1$  і радіусом  $r_1$ . На основі цих кіл будуюмо овал чи овоїд із двома внутрішніми спряженнями радіусом  $R_1$ . Потім на деякій відстані від  $O_1$  в центрі  $O_2$  будуюмо коло більшого радіуса  $r_2$  і знову будуюмо овал чи овоїд дугою спряження  $R_2$  на основі кіл з радіусами  $r$  і  $r_2$ . Так будуюмо кілька овалів чи овоїдів на основі опорного кола радіуса  $r$  і системи кіл радіусів  $r_1, r_2, r_3 \dots$  дугами спряження  $R_1, R_2, R_3, \dots$ . При цьому кола радіусів  $r_1, r_2, r_3 \dots$  можуть

мати як спільний центр, так і центри, розміщені на одній прямій із центрами кіл  $O, O_1, O_2, O_3$ . Як правило,  $r_1 < r_2 < r_3 \dots$

Центри кіл  $O_1, O_2, O_3$ , можуть лежати на дузі кола. Тоді бутон може мати вигляд як на мал. 3 б. Цим же способом можна побудувати лінійний (стрічковий) орнамент мал. 2 б, розетку, як на мал. 2 а. Її побудова виконана на основі кіл малого діаметра, центри яких розміщені на ободі великого кола на рівній відстані одне від другого. Для цього коло поділене на необхідну кількість частин. У середині великого кола проведене менше коло, яке є лінією центрів невеликих щільно розміщених кіл радіусів  $r$  так, щоб кола радіусів  $r$  внутрішнього кола лежали на половинній кутовій відстані порівняно із колами радіуса  $r$  зовнішнього кола. Після цього будують спряження кіл, які лежать на внутрішньому і зовнішньому колі їх центрів. У результаті одержуємо розетку на мал. 2 а.

Аналогічним способом можна побудувати стрічковий орнамент, розмістивши кола малого радіуса  $r$  на двох паралельних осях ліній і на рівних відстанях на кожній осевій лінії (мал. 2б).

Бутони і розетки будують звичайним методом побудови спряжень, коли задані радіуси спряжуваних кіл і радіус спряження, в такій послідовності: а) визначення центру спряження; б) визначення двох точок спряження і в) проведення дуги спряження заданого радіуса через дві визначені точки спряження. Причому точки спряження на колі лежать на перетині з колом лінії, яка з'єднує центр кола і центр спряження. Точка спряження на прямій – це основа перпендикуляра, проведеного із центра спряження на пряму.

Запропонуємо тут спряження іншого виду: при наявних центрах спряжених кіл і з умовою, що між ними нема інших елементів побудови. Тут не розрізняються кола, над якими проводять спряження і кола із радіусом спряження, всі кола вважаються послідовно спряженими між собою.

Таке спряження можна назвати спряженнями без процедури побудови спряжень (СБП), тому що тут нема обов'язкових згаданих вище етапів побудови. Додатковими умовами є інформація про наявність між деякими колами точок перегину і точок загострення, точок самоперетину і точок самодотику [4], які можуть бути повноцінними елементами геометричного орнаменту. Або інакше: можна вказати напрямок руху лінії, яка рухається за або проти годинникової стрілки для даного кола. Тоді точки спряження, перегину чи загострення будуються автоматично. На мал. 4 показана лінія СБП. Початок лінії – точка  $P$ , далі  $O_1, O_2, O_3, O_4, O_5, O_6, O_7$  –

центри спряжених між собою кіл, точка К – кінець лінії СБП. Точка К лежить на ободі кола з центром  $O_7$  і є кінцевою точкою побудови лінії СБП.

Розглянемо побудову лінії СБП (мал.4). Послідовно з'єднуємо точку Р і всі центри кіл. Це може бути ломана, пряма або плавна крива лінія. Радіусом  $PO_1$  проводимо коло з центра  $O_1$  до перетину із  $O_1O_2$  в точці  $N_1$ , далі проводимо дугу радіуса  $O_2N_1$  із центром  $O_2$  до перетину із відрізком  $O_2O_3$  в точці  $N_2$  і т.д., тобто проводимо кола у відповідних центрах до перетину із відрізками  $O_iO_{i+1}$  або з його продовженням (як з відрізком  $O_6O_7$ ). Між колами з центрами  $O_1, O_2, O_3, O_4, O_5, O_6$  розміщуються точки перегину  $N_1, N_2, N_4$  і точки загострення  $N_3$  і  $N_5$ , між колами з центрами  $O_6$  і  $O_7$  – точка спряження  $N_6$ . Як бачимо із мал. 4, лінія СБП не повністю відповідає умовам плавності кривої, її форма може бути довільна. Імітацію плавної кривої за допомогою лінії із циркульними спряженнями розглянуто в [6].

На мал. 5 (а, б, в, г) і мал. 6 (а, б) показані елементи декоративних композицій із лініями СБП.

Розглянемо побудову цих елементів.

На мал. 6 а на прямій розміщені точки  $O_1, O_2, O_3 \dots$  на віддалі  $2r$  одна від одної. З точок з непарними номерами, як з центрів проведених кола радіуса  $r$ , з точок з парними номерами як з центрів проведених кола радіуса  $3r$ . Товстою лінією обведена спіралевидна самоперетинаюча крива, що складається із півкіл великого і малого радіуса.

На мал. 5 (в, г) великі кола, центри яких лежать на прямій, перетинаються, малі кола лежать між кінцевими точками діаметрів великих кіл. Аналогічно попередньому прикладу товстою лінією виділена спіралевидна самоперетинаюча крива.

На мал. 5 (а, б) пряма лінія розбита на рівні відрізки, що являють собою гіпотенузи прямокутних рівнобедрених трикутників. Вершини трикутників є центрами кіл із радіусами, рівними половині катета трикутника. Точки поділу катетів пополам  $M_1, M_2, M_3 \dots$  є точками дотику побудованих кіл. Ці точки дотику одночасно ділять кожне коло на дві дуги:  $p_1$  і  $m_1, p_2$  і  $m_2, p_3$  і  $m_3 \dots$  Якщо виділити товстою лінією послідовність дуг  $p_1, p_2, p_3 \dots$ , то одержимо хвилясту лінію на мал. 5 (а). При виділенні послідовності дуг  $m_1, m_2, m_3 \dots$ , будемо мати хвилясту лінію на мал. 5 (б).

На мал. 6 (б) представлена побудова замкнутого круглого орнаменту із розміщенням центрів кола більшого радіуса по осьовій лінії більшого радіуса. Між цими колами розміщені кола меншого

радіуса на осьовій лінії меншого радіуса. Кола більшого радіуса і меншого радіуса дотикаються. Товстою лінією виділена замкнута крива, яка складається із частин дуг більшого і меншого радіуса. Такий геометричний орнамент можна побудувати при кількості пар кіл, рівній 3, 4, 5, 6.

Як видно із мал. 5 (а) і мал. 5 (б), побудова двох орнаментів ґрунтується на одній і тій же геометричній основі, із якої виділена та чи інша послідовність дуг. Аналогічно можна розглянути елементи площ на одній і тій же геометричній основі і одержати різні орнаменти, як показано на мал.5 (в) (два орнаменти) і мал. 5 (г) (два орнаменти). Таким же способом можна побудувати багато різноманітних геометричних орнаментів, в основі яких лежить лінія СБП (мал.4), симетричних, несиметричних, стрічкових, круглих.

Як бачимо, одна і та ж геометрична лінія є основою для різних узорів в залежності від тих елементів, на яких зосереджена наша увага: одні будемо бачити ясніше, а інші взагалі не будемо бачити. Уява художника дозволяє виявити цю різницю і зробити її зримою для глядача.

На мал. 7 (1-10, 12, 13) зображені круглі і стрічкові геометричні орнаменти, створені студентами, із виконанням елементарних геометричних побудов і циркульних спряжень, а також спряжень без процедури побудови спряжень (СБП).

Деякі представлені тут геометричні орнаменти мають ефект об'ємності (мал.7 (1, 2, 3, 5, 9, 12), на мал. 7 (5) використаний ефект перспективи.

На художньо-графічному відділенні факультету КДПУ студенти вивчають основи комп'ютерної грамотності, а також спеціальні програми побудови зображень Corel Draw. Тому на 2-му курсі вони можуть успішно зорієнтуватись як за допомогою відомих їм комп'ютерних програм побудувати круглі і стрічкові орнаменти із різноманітних комбінацій опуклих і зіркоподібних багатокутників, які є елементами цих програм. Крім того, вони можуть зробити додаткові побудови в вигляді прямих і кривих ліній, застосувати перестановки, переміщення і центрування багатокутників.

На мал. 7 (11, 14, 15, 16) представлені круглі орнаменти, створені студентами за допомогою комп'ютерних програм, мал. 7 (14) має ефект об'ємності.

Комп'ютерні побудови геометричних орнаментів студенти виконують охоче. Але все ж потрібно відзначити, що такі роботи не можуть повністю замінити завдання, виконані вручну. Тому головну

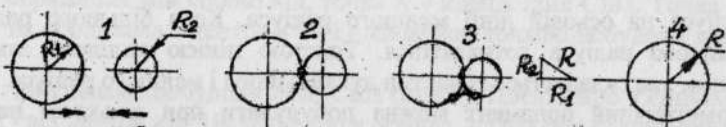


Рис. 1

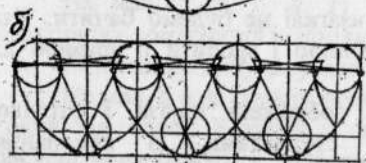
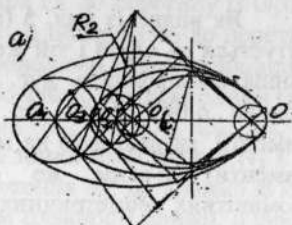
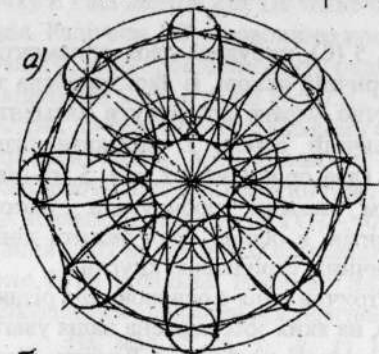


Рис. 2

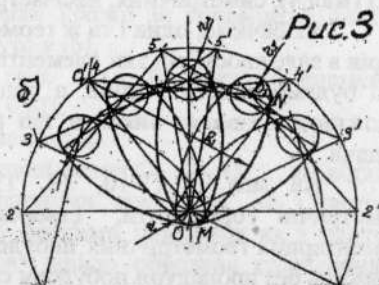


Рис. 3

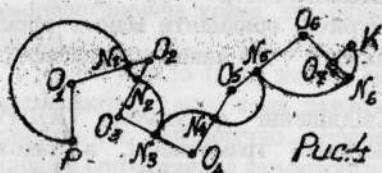


Рис. 4



Рис. 5

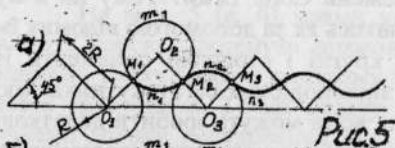
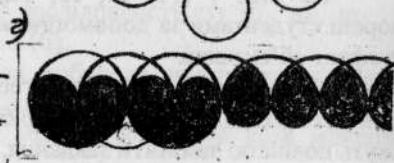
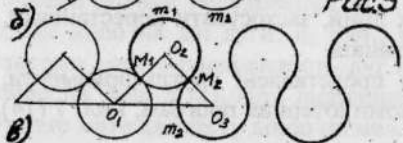
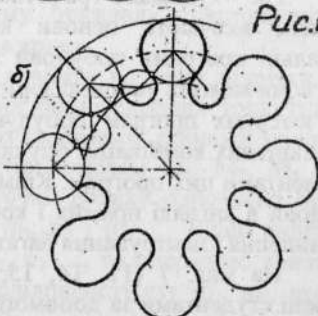


Рис. 6



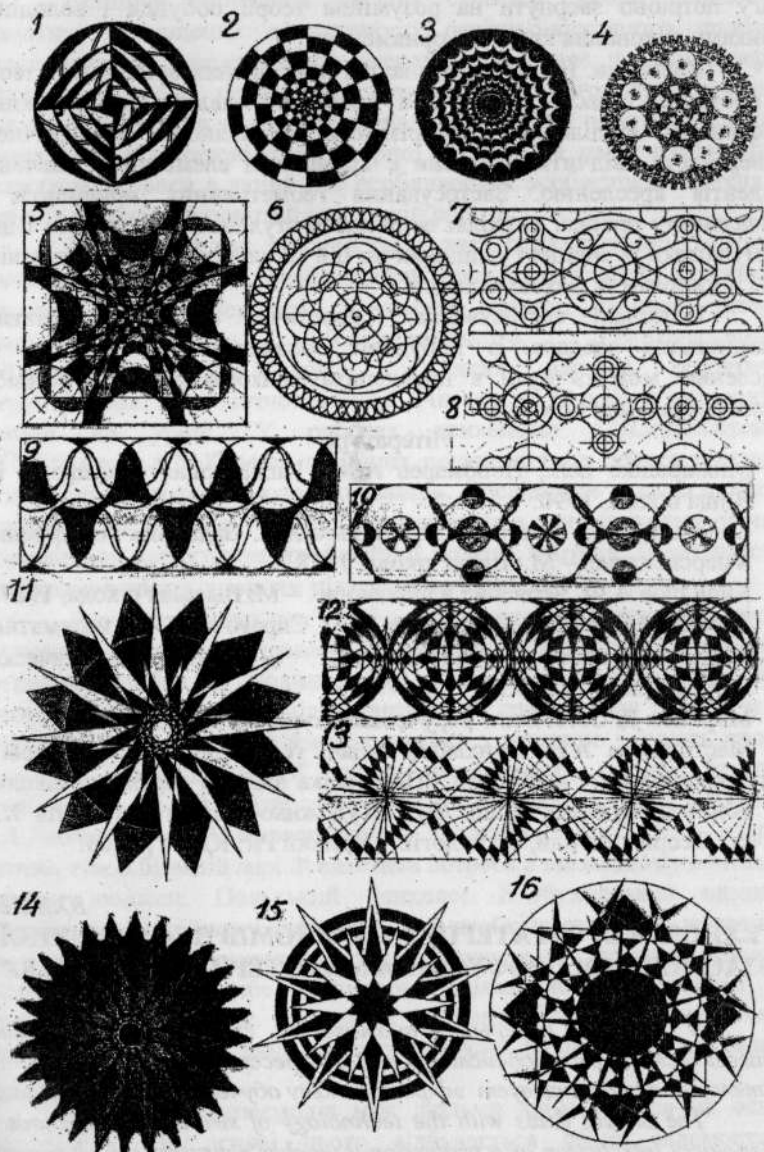


Рис. 7



увагу потрібно звернути на розуміння теорії побудов і володіння навиками виконання креслень орнаментів.

Висновки. Проведений аналіз геометричних орнаментів, теорії їх побудови і застосування при виконанні завдань на художньо-графічному відділенні Криворізького державного педагогічного університету свідчить, що вони є корисними елементами навчання студентів кресленню. Застосування геометричних орнаментів в навчальному процесі дозволяє зацікавити студентів кресленням і цим стимулювати їх знання і уміння як по цій загальноосвітній дисципліні, так і поглибити їх фахові навички.

Подальші застосування. Теоретичні основи і практика використання завдань із побудови орнаментів на заняттях по кресленню можуть бути в подальшому використані при розробці нових навчальних програм.

#### Література

1. Михайленко В.Е., Пономарев А.М., Инженерная графика. – К.: Вища школа, 1990.
2. Соловьев С.А., Буланже Г.В., Шульга А.К. Задачник по черчению и перспективе. – М.: Вища школа, 1978.
3. Кириллов А.Ф. Черчение и рисование. – М: Высшая школа, 1987.
4. Бронштейн И.Н. и Семендяев К.А. Справочник по математике. Государственное издательство физико-математической литературы. – М., 1959.
5. Миронов Д. Corel Draw 11, учебный курс. – М., 2002.
6. Мастіпанова А.В. Прикладні задачі геометричного креслення в декоративному мистецтві. “Педагогіка вищої і середньої школи”. Збірник наукових праць №10. Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: Теорія, методи, технології. – Кривий Ріг, КДПУ, 2005.

*Ю.В.Рева*

### **ТЕХНОЛОГІЯ СТРАТЕГІЙ ТА ПРИЙОМІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ**

*В статье раскрыто технологию стратегий и приёмов педагогического взаимодействия как профессиональное мастерство учителя, что способствует эффективному обучению и воспитанию.*

*The article deals with the technology of strategies a methods of pedagogical interaction as a professional teacher's mastery which promote the effective teaching a upbringing*

Успішне вирішення завдань сучасної школи передбачає подальше підвищення ефективності освітньо-виховного процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє шукати резерви підвищення цього процесу в теоретичному обґрунтуванні його, різноманітні методів та засобів навчально-виховної роботи, поєднанні самостійної, відтворюючої та творчої роботи. На нашу думку, мало приділяється уваги в даний час особливостям особистості вчителя та учнів, їх взаємодії в освітній і виховній роботі.

В останній час приділяється увага психологічним аспектам навчання та виховання, особливостям діяльності вчителя і учнів, їх взаємодії та співтворчості. У цьому питанні відомий інтерес становлять роботи Я.Я.Коломінського, Л.В.Кондрашової, Н.Д.Нікандрова, О.В.Мудрика, у яких дається теоретичне обґрунтування педагогічної позиції вчителя та її ролі у взаємодії з учнями на уроці. У роботах психологів С.Л.Рубінштейна, Х.Й.Лійметса, А.У.Хараша та інших розкривається процес взаємодії особистостей вихователя та вихованців. Дослідники у своїх роботах приходять до висновку про те, що взаємодія в педагогічному процесі визначається характером професійної позиції вчителя, її активністю, цілеспрямованістю, творчим підходом до справи.

Взаємостосунки пов'язані з спілкуванням і тактом. За своєю природою педагогічна праця – повсякденне спілкування з дітьми – поглиблює любов до людини, віру в неї. Ця любов повинна бути помножена на знання законів педагогічного спілкування та стратегій і прийомів взаємодії. Саме взаємостосунки з дитиною рухають процес навчання і виховання. У цьому переконують роботи багатьох дослідників: Ю.П.Азарова, А.А.Бодалева, Н.В.Кузьміної, А.А.Леонтєва, А.В.Петровського і багатьох інших. Чим старша дитина, тим в більшій мірі їй властива потреба в емоційному контакті з іншими людьми. Польський психолог К.Обуховський визначає потребу в емоційному контакті, як необхідність для людини в двосторонніх та багатосторонніх стосунках з людьми. Людина повинна відчувати себе предметом зацікавленості і симпатії тих людей, до яких її тягне. І в той же час вона повинна відчувати свою співзвучність з цими людьми, переживаючи їх прикраси та радості [6, с.163].

Контакт та взаємодія між людьми здійснюється на основі спілкування. На основі цього відбувається обмін відомостями, знаннями, емоціями, досвідом, умінням, стосунками, ставленням до чого-небудь, до будь-кого чи до будь-чого, які співбесідники

сприймають як важливі, значущі, цінні. Інакше кажучи, як запропонував вважати педагог Х.Й.Лийметс, між людьми відбувається обмін духовними та емоційними цінностями [8, с. 60-67].

Контакт пов'язаний з педагогічним тактом. Його наявність передбачає, що вчитель досягає педагогічного ефекту, спонукаючи учня до власного прийняття рішення, до саморозвитку. Педагогічний такт досліджували К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, І.Синиця, В.таІ.Чорнокозови, Д.Самуйленко та інші вчені.

За І.Синицею, “педагогічний такт у широкому розумінні – це спеціальне професійне уміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу” [9, с. 31].

К.Ушинський вважав педагогічний такт однією з ознак педагогічної майстерності, підкреслюючи, що саме від його наявності залежить і якість навчально-виховної роботи, і стан взаємин учителя з учнями, і авторитет педагога в очах вихованців та їх батьків [11, с. 43].

Педагогічний такт цілковито пов'язаний з спілкуванням. Спілкування – складна форма людської діяльності. Щоб педагогічний вплив не зашкодив дитині, а сприяв її розвитку, вчитель, організовуючи його, мусить бути і психологом, і психотерапевтом, вибрати правильну стратегію взаємодії. Стратегія взаємодії педагога зумовлена тим, яку парадигму виховання він вибирає: примусу чи ненасилля. Її формула: “Ти можеш і не робити того, чого я хочу, ти вільний у своєму рішенні, я не маю наміру карати тебе за невиконання, але ти матимеш нагороду за виконання” [7, с. 22].

З огляду на це, перед нами сповідь підлітка: “Мені потрібний той, хто міг би спокійно, без усякої критики вислухати мене і допомогти розібратися в самому собі. Мені потрібні люблячі очі, руки, що заспокоїли б мене. Мені також потрібен той, хто голосно і чітко скаже: “Зупинись!” Але люди не повинні читати мені нотацій, нагадувати про мої колишні дурниці. Я й сам знаю про них і відчуваю свою провину”.

Один із впливів на учня – це здійснення індивідуальної бесіди на основі діалогу, адже це – типова форма спілкування вчителя з учнем, під час якої здійснюється багато завдань: з'ясовуються причини його вчинків, відбувається ознайомлення з інтересами, створюються умови комунікативного забезпечення навчання шляхом встановлення контакту з учителем, надається допомога дитині в усвідомленні

сутності проблем і вибору продуктивного рішення, здійснюється взаєморозуміння вчителя та учня.

У процесі багаторічних спостережень та аналізу передового педагогічного досвіду ми виробили поради щодо встановлення контактів між людьми: якомога швидше знайти спільні інтереси, викликати враження, які збігаються з його власними; дружнє ставлення до людей, доброзичлива посмішка; говорити з співрозмовником, як з рівним; виявляти щире зацікавлення до іншої особи та уважно слухати її, доречними запитаннями заохочувати співрозмовника, продовжуючи бесіду; уміло забезпечувати встановлення сталих і приемних для обох стосунків; уміння пристосовуватися до поведінки людини, з якою ведеться розмова та до її термінології.

Існує ряд психологічних інструментів, які допомагають слухачеві краще проявити свою зацікавленість у співбесіднику і свою повагу до нього: емпатія, валідизація, пояснення, узагальнення.

Емпатія будується на вмінні людини бути на місці іншої людини, тобто відчувати її проблеми зсередини. Цей стан виявляється в міміці, позі, жестах, в інтонаціях, певних висловлюваннях.

Валідизація (підтвердження) – права на існування почуттів іншої людини. Людині важливо, щоб її почуття були сприйняті іншими. Вона проявляється у міркуваннях типу: “На вашому місці я відчував би те ж саме”; “Коли я потрапляв у подібні ситуації, то реагував на них так само, як і Ви” тощо.

Пояснення використовуються для того, щоб досягти кращого розуміння. Найкраще звертатися до “відкритих” запитань, які дозволяють одержати “розгорнуту” відповідь. Це запитання типу: “Що? Де? Коли? Чому?” тощо.

Узагальнення дає можливість краще зрозуміти співбесідника, тобто дає людині, яка розповідає про себе, зворотний зв'язок – інформацію про те, що її слухають і прагнуть зрозуміти.

Існує кілька способів привернення й утримання уваги слухачів: вдалий вибір теми розмови, вибір слів, побудова речень; повідомлення про щось цікаве; подавати інформацію, вести розповідь чи робити повідомлення цікаво і коротко; розповідати слухачам щось незвичне, таке, що викликає подив; гарний стиль висловлювання, конкретні факти або приклади, короткі й прості речення; починати варто з цікавого порівняння або прикладу; не затримувати увагу слухачів довгими вступами – відразу переходити до суті справи; велике значення має спосіб викладу, зміна тону й сили голосу, темп

мови, смислові паузи, виділення певних слів, жести, що без сумніву впливає на думку слухачів.

Велике значення у спілкуванні з людьми має посмішка. Це найголовніша зброя, за допомогою якої найлегше проникнути крізь панцир інших "Я". Дружня усмішка усуває настороженість або агресивність, долає всілякі перешкоди у спілкуванні з людьми.

Приязність у більшості випадків впливає на людей так само, як і усмішка. Розкриємо окремі складові приязної поведінки: ставитися доброзичливо до всіх людей довкола вас; намагатися вести розмову довірливим тоном; виявляти ініціативу в приязному ставленні до інших; привітність одного співрозмовника викликає привітне ставлення з боку іншого.

Учитель має виробити в себе здатність розуміти, яка внутрішня сутність прихована за зовнішніми ознаками, тобто, спостерігаючи, аналізувати – єдиний спосіб розвивати в собі педагогічну спостережливість.

Серед якостей, необхідних учителеві для ефективного спілкування та педагогічної взаємодії як професійної його майстерності виокремлюють такі: аутентичність (природність у стосунках), відкритість (готовність відкрити іншим свій внутрішній світ, щирість), конкретність (відмова від загальних міркувань, уміння говорити про свої конкретні переживання, думки, дії), ініціативність (схильність до діяльної позиції у стосунках із людьми).

Назвемо десять якостей особистості педагога як Генія спілкування [10, с. 88-92] : + інтерес, - тривожність, + зворотний зв'язок,  $\pm$  егоїзм, + артистизм,  $\pm$  агресивність, + оптимізм, - упередженість, + передбачення, + симпатія.

Усі названі якості й становлять той внутрішній, глибинний пласт взаємодії, підґрунтя ефективного спілкування, забезпечуючи привабливість учителя та його дій для учнів.

Майстерність спілкування вчителя й полягає саме в тому, щоб допомогти учням стати активними співучасниками взаємодії.

До всього вищесказаного пригадаємо пораду А.Макаренка: "Можна й потрібно розвивати зір, просто фізичний зір. Це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про певні ознаки душевних порухів" [4, с.260].

Дуже важлива якість учителя в роботі з дітьми – це увага. Вона є комунікативним дзеркалом педагога, дає змогу орієнтуватися в

атмосфері взаємодії, тримати руку на психологічному пульсі класу або співрозмовника. Розвивати професійну увагу можна, якщо: спостерігати за дітьми, звертати увагу на всі деталі їхньої поведінки, настрої, вираз очей, міміку, пози, намагаючись оперативно і пластично реагувати на їхню поведінку. Потрібно вчитися зіставляти сьогоднішню атмосферу з учораšnьюю, шукати спільний психологічний знаменник взаємодії.

Детальніше зупинимось на понятті “педагогічний такт”. Якщо педагогічна техніка є формою організації поведінки вчителя, вихователя, його темпераменту, переконань, поглядів, то педагогічний такт виступає і як регулятор цієї форми, і як засіб, за допомогою якого педагог може організувати вплив на особистість дитини, вивірити результативність цього впливу [1, с.206-208]. Розкриємо тезисно сутність принципів педагогічного такту.

Одним із важливих принципів педагогічного такту є гуманістична спрямованість учителя. Гуманістично спрямований учитель намагається встановити духовний контакт з кожним учнем, відчуваючи дитину, розпізнавати її настрої і прагнення, що особливо важливо у стосунках зі слабкими, хворими й дратівливими дітьми, а також із тими, хто щиро помиляється в оцінюванні своїх дійсних вчинків і слів [12, с. 164].

Органічно пов'язаний із гуманізмом наступний принцип педагогічного такту – підхід до учнів з оптимістичною гіпотезою. Він виявляється у певній позиції вчителя та в його бадьорому настрої, у прагненні створити мажорну атмосферу в колективі, й, головне, в готовності допомогти кожному вихованцеві відчути свою силу, прагнення до духовного саморозвитку.

Наступний принцип – опора на позитивне у вихованця. Він передбачає дотримання головної лінії дії вчителя: у перевихованні учня слід починати з пошуку позитивного в його особистості, зі звернення до його гідності, щоб разом із ним, спираючись на його сильні риси, долати недоліки в поведінці.

Принцип єдності вимоги й поваги до учня. А.Макаренко сформулював гранично чітко: “Якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї”. У педагогічній діяльності вимога є важливим способом впливу на учнів. Педагогічний такт учителя дає учневі змогу побачити у цій вимозі вияв поваги до його особистості. “Коли ми від людини багато вимагаємо, то в цьому самому і полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину” [5, с.210-211].

Позиція педагога – бути водночас і вимогливим, і добрим до учнів, виявляючи довіру й турботу.

Наступний принцип – принцип міри. Заслуга обґрунтування цього принципу в мистецтві виховання взагалі й стосовно педагогічного такту зокрема належить також А.Макаренкові, який зауважував: “За щоб ми не вхопилися в справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше – до середини...” [3, с. 447].

Виявляючи повагу й вимогливість до дитини, вчитель мусить дбати про збереження власної гідності, зміцнення свого педагогічного авторитету, не припускати вчинків, висловів, які ганьблять його наставника. Застосування цього принципу дає вчителю можливість за певних обставин розумно відступати, зберігати гідність.

Слід наголосити й на такому важливому принципі педагогічного такту, що характеризує тактику його дій, як раціоналізація негативних емоцій, що нерідко спотворюють сприймання педагогічної ситуації. Педагогові потрібно вчитися змінювати емоційні реакції на розсудливі.

Завершити розгляд принципів педагогічного такту доцільно аналізом принципу – піклування про фізичне й моральне здоров'я дитини. Вияв поваги до особистості – це не лише моральне явище, це також вплив на психічний і фізичний стан. Педагогічний такт дає змогу торкнутися цих сфер особистості дуже обережно.

Названі принципи пов'язані між собою, вони доповнюють один одного. Дотримання їх передбачає наявність у вчителя певних морально-психологічних якостей, які є передумовою педагогічного такту: любові до дітей, чуйності, витримки, принциповості, спостережливості, врівноваженості, послідовності, поміркованості, розсудливості, справедливості, доброзичливості, передбачливості, щирості, відвертості, уважності, довірливості, кмітливості, творчого мислення.

Педагогові важливо дотримуватися певних правил тактовної поведінки, розроблених психологами: бути впевненим в собі; своїм спокоєм і витримкою впливати на співрозмовника; зосередившись на співрозмовникові, здійснити мислений аналіз мотивів його поведінки, щоб врахувати його інтереси й показати свою зацікавленість у спільному вирішенні проблеми; зміцнити свою позицію щодо можливості позитивного розв'язання проблеми.

Ця тактика матиме позитивні наслідки за таких умов: якщо вчитель відкритий у спілкуванні і володіє технікою “Я

висловлювання” [2, с. 261-262]; якщо вчитель орієнтується не на минуле, а на майбутнє в стосунках, думає про досягнення успіху; якщо вміє слухати співрозмовника, не нав'язує рішення, а, виявляючи повагу до його міркувань, радиться, шукає виходу, сприйнятливого для обох сторін; якщо вчитель терплячий і толерантний; твердий у способі вирішення проблеми, але м'який з людьми у пошуках виходу.

Особливої уваги потребують такі вміння педагога: реалізувати суб'єкт – суб'єктивні стосунки, забезпечуючи обопільну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії і створити почуття “ми”; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно використовувати поради, активізуючи прагнення слухача їх одержати.

У конкретній ситуації кожний учитель керується певною, обраною ним, стратегією, тобто домінуючими тенденціями в його поведінці (до чого він схильний у взаємодії з учнями, їхніми батьками – обов'язково перемогти, наполягаючи на своєму, чи спільно розібратись у ситуації і разом знайти оптимальний вихід із неї).

Уміння аналізувати ситуацію й вибирати конструктивне рішення – ознака майстерності педагога. Уся його діяльність – нескінченний ланцюг ситуацій. У центрі всіх педагогічних ситуацій – інтереси дитини. Спілкуючись із нею, її батьками, колегами, учитель дотримується головної мети – розвитку вихованця, використовуючи при цьому різні стратегії.

Учені використовують п'ять основних стратегій взаємодії: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво.

1. Конкуренція, або суперництво, прагнення стати центром ситуації. При такій стратегії погляди, потреби інших учасників взаємодії не сприймаються як значущі. Стратегія конкуренції – це активний, майже агресивний наступ, коли людина прямує до розв'язання конфлікту, незважаючи на інших.
2. Дотримуючись стратегії уникнення, людина відсуває появу конфліктної ситуації якомога далі, сподіваючись, що все розв'яжеться само собою, або керуючись принципом “де незгода, там часто шкода”.
3. Стратегія пристосування передбачає взаємне або одностороннє прилаштування партнерів. Людина прагне взаємодіяти з іншою людиною, не обстоюючи своїх інтересів, погоджується робити те, що вона хоче.



4. Головною ознакою стратегії співробітництва є прагнення разом із партнерами підійти до ефективного розв'язання конфліктної ситуації.
5. Стратегія компромісу передбачає схильність не загострювати стосунки в конфліктах. Обидві сторони частково задовольняють власні потреби та бажання свого партнера. Їх задовольняє зовнішня сторона поведінки [12, с. 13-32].

Використання тієї чи іншої стратегії зумовлюється реальними передумовами взаємодії.

Удосконалення системи взаємодії вчителя з учнями на уроках нині сприймається як істотний резерв поліпшення якості шкільного навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх пізнавальних інтересів. Дуже важливо, щоб урок був для учнів своєрідним діалогом з учителем.

Урок повинен цікавити учня, бути орієнтованим на забезпечення його природних пізнавальних потреб, з одного боку, і стимулювати нові пізнавальні інтереси, поглиблювати їх – з іншого. Учень на уроці має реалізувати власний творчий потенціал – знання, здібності, вміння, відчувати себе в ситуації успіху, вірити у свою спроможність розв'язувати пізнавальні завдання. Для дітей важливо відчувати на уроці зацікавленість учителя у спільній з ними діяльності.

Під час дослідно-експериментальної роботи (ЗОСШ №37 та ЗОСШ №78 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської області) примінялась технологія “Генератори-критики” вчителем фізики Міщук Т.С., де педагог ставить проблему, яка не вимагає тривалого обговорення та розрахунків. Формуються дві групи. Перша група учнів – це генератори. Вони дають як можна більше число варіантів розв'язків проблеми, які можуть бути самими фантастичними. Все це робиться без попередньої підготовки. Ніхто один одного не критикує. Приймаються всі рішення. Робота проводиться швидко. (Групи не більше семи чоловік).

Друга група (критики) одержує ці пропозиції і вибирає найбільш придатні. Педагог так направляє роботу учнів, щоб вони могли вивести те чи інше правило, закон, закономірність, розв'язати якусь проблему, звертаючись до свого досвіду і знань.

А вчитель фізики Решетник В.Г. застосовує у своїй роботі технологію “Малі групи (альтернативи)”. Педагог викладає тему і дає можливість висловитися декільком учням, фіксує увагу на двох-трьох підходах до проблеми, що часто зустрічаються. Учні пропонуються розбитися на малі групи “Прихильників” тієї чи іншої думки. Після

короткої роботи в групах лідери захищають свою точку зору. Педагог робить аналіз виступів, розвиває їх і викладає далі матеріал уроку.

Учителі В.Г.Решетник та Т.Є.Міщук також використовували такі прийоми роботи, як: “Шукаю помилки”, “Атака думок”, “Майстерня”, “Пропуск”, “Синтез думок” тощо, де примінялися своєрідні стратегії та прийоми взаємодії.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виробили характеристики уроків та позаурочних дійств, які будуються на ґрунті стратегій та прийомів педагогічної взаємодії з учнями, що дає ефективні результати в освітньо-виховній роботі:

- рівність особистісних позицій учителя й учнів в освітньо-виховному процесі, який будується на ґрунті діалогічної чи полілогічної взаємодії вчителя з учнями, полягає в тому, що вчитель сприймає учнів як особистості і реагує на них як особистість, в особистісному включенні вчителя і учнів у розв’язання дидактичних та виховних завдань;
- наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між учителем та учнями – відчуття учнями у спілкуванні з учителем своєї психологічної захищеності; доброзичлива, творча атмосфера уроку чи позаурочного заходу;
- високий рівень мотивації навчально-виховної роботи учнів – активність у пізнавальній діяльності; свідомий характер навчання і виховання; забезпечення успіху;
- оптимальне співвідношення між свободою учня у виборі змісту, методів навчання і виховання та педагогічним керівництвом його діяльністю; збільшення кількості елементів навчальної і виховної діяльності в роботі учнів;
- творче самопочуття вчителя і учнів під час роботи на уроці та в позаурочний час, відчуття ними задоволення від спільної праці; реалізація потреби учнів у персоналізації, в суспільному визнанні.

Висновок. Дослідження показало, що технологія стратегій і прийомів педагогічної взаємодії створює умови для морального становлення особистості учня, гуманістичних стосунків серед учасників освітньо-виховного процесу; стимулює позитивні емоції та процес мислення; сприяє самовдосконаленню і самореалізації школярів та ефективному засвоєнню знань.

#### Література

1. Азаров Ю.П. Такт педагогический // Педагогическая энциклопедия: В 4т. – М., 1960. – Т.4.
2. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый. – М., 1992.

3. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т.4.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1986. – Т.4.
5. Макаренко А.С. Педагогіка індивідуальної дії: Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7т. – К., 1954. – Т.5.
6. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1972.
7. Орлов Ю.М. Проблемы ненасилия в педагогике // Педагогика. – 1998. -№4. – С.22.
8. Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – Ч.1.
9. Синица І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., 1981.
10. Страхов Н.В. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Саратовского пединститута. – Саратов, 1981.
11. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Твори: В 6т. – К., 1952. – Т.4.
12. Чорнокозова В.М., Чорнокозов І.І. Етика вчителя. – К., 1969.

*С.О.Смолова*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*В статье рассматривается эффективность использования интерактивных методов обучения в процессе вузовской подготовки будущих учителей иностранных языков.*

*In article to be considered effectiveness of using interactive methods of teaching in institution of higher educational in the process of preparing future teachers of foreign languages.*

Проблема підготовки педагогічних кадрів, пошук шляхів модернізації вузівського педагогічного процесу актуальна сьогодні як ніколи. Болонська угода Європейських країн загострило питання якості сучасної освіти й підготовки педагогічних кадрів, здатних виконати соціальне замовлення. Орієнтири на загальнолюдські суспільні цінності потребують використання нових підходів до змісту та способів викладання фахових знань у формуванні майбутнього конкурентноздатного спеціаліста. Університетський досвід викладання гуманітарних дисциплін на теренах загальноєвропейського освітнього простору свідчить про те, що будь-який навчальний курс вищої школи ґрунтується на принципах варіативності, гнучкості, свободи вибору – тобто тих принципах, які покликані у перспективі сформувані демократичний світогляд молодого людини, майбутнього педагога-

фахівця. Формування творчої особистості педагога з високим рівнем професіоналізму можливе при використанні інтерактивних методів навчання в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів.

Слід відзначити, що поняття “інтерактивні методи”, “інтерактивні технології” тощо у науковій літературі тільки-но розробляються. Разом з тим, “інтерактивний” походить від англійського “inter” – взаємний та “act” – діяти. Отже, “інтерактивний” означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп’ютером) або ким-небудь (людиною). Таким чином, інтерактивні методи навчання – це, насамперед, навчання, під час якого здійснюється взаємодія того, хто навчає, з тими, кого навчають, та, водночас, діалог між тими, кого навчають – один з одним та з навчальною групою. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Звідси зрозуміло, що інтерактивні методи, перш за все, реалізуються у корпоративній формі навчання, яка передбачає роботу у малих групах або парах, поєднаних спільною навчальною метою. Учасники інтерактивної взаємодії не тільки спілкуються, а й за допомогою міміки, жестів, дій, вправ вступають у стосунки один з одним та з групою, вирішуючи спільні завдання.

Упровадженням інтерактивних методів та навіть інтерактивних технологій у навчальний процес вищої та середньої школи активно займаються Д.Джонсон, Л.Кондрашова, І.Зязюн, О.Семенова, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Фрейман, О.Якубовська та інші.

Застарілі підходи у вузівському навчанні, які передбачають лише просту передачу знань від викладача до студента не є ефективними в процесі професійної підготовки. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови, котрі володіють ґрунтовними базовими знаннями, комунікативними вміннями, навичками іншомовного спілкування, конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій, умінням регулювати свій емоційний стан, працювати в команді передбачає активне використання в процесі вузівського навчання інтерактивних методів.

Психологічною основою інтерактивних методів є декілька важливих закономірностей. Виявлено, що краще засвоєння людиною фактів, явищ, усвідомлення норм і цінностей відбувається у процесі безпосередньої практичної діяльності, коли інформація подається у всіх можливих видах її представлення (вербальному, наочному,

звуковому та ін.) та якщо у цій діяльності людина має змогу навчати інших, тобто у і процесі взаємонавчання.

Отже, складовою частиною інтерактивних методів є імітаційно-ігрова діяльність: учасники якої надають і приймають допомогу та підтримку, обмінюються інформацією й “матеріальними ресурсами”, навчають один одного вести дискусію та аргументувати. Разом з тим, зарубіжні дослідники Е. Форман, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек схиляються до думки, що рушійною силою розвитку особистості при цьому є соціокогнітивний конфлікт між точками зору учасників групи, який сприяє розвиненню кмітливості, збуджує потребу оволодівати знаннями та їх переосмислювати.

І.Зязюн, М.Тарасевич, В.Семиченко, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, М.Смульсон трактують педагогічний діалог як дію у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні. Засвоєння навичок діалогу ефективно відбувається в процесі формування свідомого орієнтування у структурі діалогу, засвоєння знань про фази діалогу, стратегії його ведення. Виробленню цих якостей сприяють дискусійні інтерактивні вправи.

Інтерактивна вправа “Дебати” вважається однією з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, оскільки передбачає спеціальну технологію їх вирішення по заздалегідь засвоєній схемі. Дискусія при цьому виступає як психотехнічна процедура, оскільки спеціально орієнтована не стільки на набуття знань, а скільки на загальний розвиток особистості студента. У ході інтерактивних дебатів надається можливість не тільки побачити проблему з різних боків, але й прийняти іншу точку зору, зробити аналіз і аргументацію, повернутися до власної збагаченої точки зору.

Дебати передбачають корпоративну форму вирішення проблеми, причому поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учасникам необхідно готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Учасників дебатів організатор розбиває на 3-4 групи тому, що наявність лише 2-х груп з полярними точками зору не дозволяє повністю реалізувати можливості цієї інтерактивної вправи. При підготовці майбутніх вчителів разом із розвитком особистісних рис студентів, одночасно формуються необхідні їм професійні якості.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від

змісту та мети навчання можливі, наприклад, такі варіанти організації групової роботи студентів.

“Діалог”. Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Студентська група об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів з сильних студентів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її.

“Синтез думок”. Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання студенти однієї групи передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорює вся студентська група.

“Спільний проект”. Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів.

“Пошук інформації”. Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану викладачем лекцію або матеріал попереднього заняття, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Цей інтерактивний метод використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

Для груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації (підручники; довідкові видання; доступна інформація на комп'ютері; тощо). Студенти об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по темі

заняття. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці заняття заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всією групою учнів.

“Коло ідей”. Метою “Кола ідей” є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі.

Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант, можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного студента по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці-індексі без імені. Викладач збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Мікрофон надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Щоб організувати роботу необхідно поставити запитання групі студентів, запропонувати якийсь предмет (ручку, олівець тощо), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Студенти передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово. Надавайте слово тільки тому, хто отримує уявний мікрофон. Вчити студентів говорити лаконічно й швидко (не більше ніж 0,5-1 хвилину).

Наведемо приклад використання інтерактивного методу “Мікрофон” під час вивчення теми “Мода і час”.

Lehrer. Liebe Kinder! Ihr seid jung und wollt jeden Tag schön und modisch aussehen. Jeder von euch möchte seinen eigenen Kleidungsstil haben. Es gibt ein Sprichwort “Wer die Wahl hat, hat die Qual”. Habt ihr dieses Sprichwort gehört? Ist es leicht, modische Kleidungsstücke zu wählen? Was bedeutet modisch aussehen? Ihr könnt eigene Meinungen zu dieser Frage äußern. Wir haben ein Mikrofon und jeder sagt seine Meinung

vor diesem Mikrofon. Wir wählen den Sekretär und er schreibt die Grundmeinungen der Mitschüler in Ovalen des Wort-Igels.

*(Студенти передають один одному мікрофон і коротко висловлюють свої власні думки.)*

Student 1. Ich meine, dass jeder Mensch einen guten Geschmack haben muss. Die Kleidung muss bequem sein.

Student 2. Meiner Meinung nach, sind Mädchen und Jungen heutzutage modebewusst. Ich mag modische Kleidung auch.

Student 3. Ich finde, dass wir praktische Klamotten tragen müssen. Ich ziehe alles, was mir gefällt, an.

Student 4. Mode ist so veränderlich! Heute ist das modisch und morgen schon etwas anderes. Ich habe einen eigenen Stil. Ich mag blaue Jeans, ein T-Shirt und bequeme Turnschuhe.

Student 5. Ich verstehe, dass die Kleidung dem Wetter entsprechen muss. Beim kalten Wetter trage ich eine Jacke oder einen Mantel, ein Mütze, Schuhe und Handschuhe. Im Sommer trage ich leichte bunte Sommerkleidung.

Student 6. Ich finde, dass der Mensch mit der Kleidung seinen Geschmack zeigt. Man muss gut kombinieren können und über die Farben nachdenken. Die Harmonie der Farben ist sehr wichtig.

Student 7. Mir gefallen bequeme und praktische Waren guter Qualität. Teure Markenkleidung kaufen mir die Eltern selten. Heute trägt jeder, was er will: nach seinem Wunsch und seinem Geschmack.

Student 8. Ich meine so: jeder Junge und jedes Mädchen wollen einzigartig sein und aussehen. Das ist ihr Recht. Die Mode ist für junge Leute sehr wichtig. Viele Jugendlichen möchten die Kleidung nach letzter Mode tragen. Ich glaube, dass diese Kleidung sauber, modern und bequem sein muss.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов сприяє ґрунтовному засвоєнню професійних знань, вмій та навичок, розвитку професійних здібностей та професійних установок, формуванню компетентності та професіоналізму майбутнього вчителя, орієнтації на творчу професійну діяльність.

#### Література

1. Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України // Вища освіта України. – №1. – 2003. – С.39 - 43.
2. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип. 18. – К.: ІЗИН, 1996. – 152 с.



3. Педагогічні технології у неперервній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін. / За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.:ВППОЛ, 2001. – 501с.

*В.В.Ревенко*

### **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*В статье рассматриваются некоторые проблемы внедрения интерактивных технологий в учебный процесс вузов. Сделана попытка теоретически обосновать систему дидактических условий использования интерактивных технологий в процессе обучения будущих учителей.*

*The article deals with the problems of introduction of interactive technologies into the educational process. The attempt to substantiate the system of didactic conditions of interactive technologies effective use in future teachers' training has been made.*

*Постановка проблеми.* Суттєве оновлення педагогічної освіти та підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів неможливі без системного впровадження нових навчальних технологій, які роблять процес навчання більш ефективним. Ці технології спрямовані, у першу чергу, на формування широкоосвіченої творчої особистості, здатної до прийняття нестандартних рішень, самоосвіти та саморозвитку. Одними з таких технологій є інтерактивні технології навчання. Останніми роками спостерігається їх поступове впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів. Інтерактивні технології є універсальними і можуть бути використані в рамках вивчення будь-якого предмету. Особливого значення вони набувають у процесі підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей, зокрема вчителів-словесників. Інтерактивні технології мають ряд переваг у порівнянні з традиційними методами навчання, але, незважаючи на це, їх впровадження відбувається з певними труднощами.

*Аналіз останніх досліджень.* Використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі розглядають відомі науковці М.В.Кларін, Л.В.Пироженко, О.І.Пометун та ін. Ряд аспектів даної проблеми знайшли відображення у дисертаційних дослідженнях вітчизняних та російських авторів останніх років: Винокурової М.І., Добриніної Т.Н., Єльнікової О.В., Рафікової Р.М., Уткіна С.М., Шолохової Н.С. та ін. Актуальним та недостатньо розробленим є

питання визначення дидактичних умов, тобто таких чинників навчального процесу, що забезпечують ефективність впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів освіти.

*Метою* нашої статті є спроба теоретично обґрунтувати дидактичні умови застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів.

*Виклад основного матеріалу.* Під інтерактивними технологіями розуміють “сукупність педагогічних технологій, котрі складають педагогічну систему, засновані на спільній діяльності, що здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу” [1, с.9]. Визначальною рисою інтерактивних технологій є взаємодія, співробітництво, творча співпраця. Інтерактивні технології мають ряд переваг на відміну від традиційного навчання. По-перше, вони передбачають встановлення суб’єкт-суб’єктних відносин між учасниками процесу навчання через створення діалогічного педагогічного середовища. По-друге, вони забезпечують особистісну зацікавленість, інтелектуальний та творчий розвиток студентів. По-третє, вони сприяють більш активному включенню у роботу. Психологами доведено, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю. Найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%) [6, с.11].

Питання умов, що впливають на успішність організації групової роботи, висвітлювалося у дослідженнях М.Д.Виноградової, І.Б.Первіна, В.В.Котова, В.Оконь та ін. Автори монографії “Педагогічні технології у неперервній професійній освіті” [4] вважають, що при організації групової роботи необхідно враховувати зовнішні та внутрішні умови. Зовнішні: мета, зміст завдання, зовнішні обставини, пов’язані з навколишнім середовищем. Внутрішні чинниками є значення завдання для учнів, кількісний та якісний склад групи, характер міжособистісних відносин. Важливою умовою є підготовленість учнів до групової роботи (ставлення до вирішення завдань у складі групи, їх зацікавленість, рівень взаємовідносин в академічній групі, попередня установка на таку форму роботу) [4, с.117].

Практика показує, що у більшості випадків на заняттях переважає фронтальна (колективна) форма організації навчального

процесу у системі “викладач-студенти”. Інтерактивні технології впроваджуються, але у недосконалому вигляді та за власної ініціативи викладачів. Дослідження рівня використання інтерактивних технологій на різних етапах вивчення теми, отримане шляхом анкетування викладачів, показало, що найчастіше інтерактивні технології використовуються на етапі закріплення матеріалу, під час виконання завдань репродуктивного та творчого характеру.

Аналіз базових навчальних посібників, які застосовуються, наприклад, при вивченні англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах, показав, що структура тільки деяких з них передбачає виконання завдань за інтерактивними технологіями. Найбільш вдалим у цьому розумінні посібником виявився “Cutting Edge” видавництва “Longman”. Даний підручник містить форми роботи за схемами “студент-студент”, “студент-мікрогрупа”, “студент-академгрупа”. У решті навчальних посібників (В.В.Янсон, Л.В.Свистун “Практичний курс англійської мови”, В.Д.Аракін “Практический курс английского языка”) пропонується досить обмежена кількість вправ для роботи за інтерактивними технологіями.

Аналіз стану використання інтерактивних технологій засвідчує, що переважна більшість викладачів використовують такі інтерактивні методи, як “мозковий штурм”, рольові та ділові ігри, метод проектів, аналіз ситуацій, дискусії. Але викладачами відзначаються певні труднощі, які стоять на перешкоді більш успішному впровадженню інтерактивних технологій у процес навчання. Це, по-перше, відсутність готовності студентів до роботи за інтерактивними технологіями. По-друге, це відсутність навчально-методичного забезпечення. Враховуючи вищесказане, нами зроблено припущення про те, що більш ефективне впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес можливе, якщо дотримуватися системи таких дидактичних умов:

1. Комплексне та систематичне використання інтерактивних технологій у органічному поєднанні із традиційними методами. Ця мета може бути досягнута шляхом створення навчально-методичного посібника, складеного згідно із робочою програмою, з набором завдань для виконання за інтерактивними технологіями. Ми погоджуємося з думкою О.І.Пометун [6,17] про те, що інтерактивні технології слід впроваджувати послідовно, починаючи з найбільш простих (робота в парах, малих групах, мозковий штурм), а потім переходити до більш складних. Також необхідно організувати навчання викладачів теоретичним основам інтерактивного навчання,

практичним результатом якого буде перехід від фрагментарного використання інтерактивних технологій до систематичного.

2. Створення сприятливої психологічної атмосфери на занятті. На нашу думку, цього можна досягти двома шляхами. По-перше, необхідно забезпечити мотивацію колективної творчої діяльності студентів на занятті. Створення штучної ситуації успіху є одним із варіантів вирішення цієї проблеми. По-друге, необхідним є встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами. Суб'єкт-суб'єктні відносини виникають на основі оптимального педагогічного спілкування. Роль педагогічного спілкування у навчальному процесі надзвичайна. Як вважає В.А.Кан-Калік, його змістом є "обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств" [2, с. 12]. А.А.Леонтьев підкреслює, що "оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению" [3, с.13].

3. Розвиток навичок спілкування і співробітництва у студентів. Компонентами співробітництва є: позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи [6, с.28]. Позитивна взаємозалежність означає розуміння кожним членом групи, що він є успішним лише тоді, коли успішні всі члени групи, і що успіх всієї групи залежить від особистого внеску кожного із учасників. Особистісна взаємодія передбачає взаємодопомогу, взаємопідтримку у процесі виконання спільного завдання. Індивідуальна і групова підзвітність означає відповідальність кожного члена групи за свою частину роботи та відповідальність групи за досягнення своїх цілей. Навички міжособистісного спілкування - це "навички керівництва, прийняття рішень, вироблення довіри, спілкування й улагоджування конфліктів" [6, 30]. Наявність таких навичок є надзвичайно важливою для забезпечення успіху навчання. Обробка даних про роботу групи – це аналіз діяльності групи, визначення способів поліпшення ефективності роботи.

Спілкування передбачає дотримання певних правил ведення дискусії:

- говорять по черзі, а не всі одночасно;
- не переривайте того, хто говорить;
- критикуйте ідеї, а не того, хто їх висловлює;
- поважайте всі висловлені думки;
- не змінюйте тему дискусії;
- намагайтеся захопити до участі в дискусії інших [5].

Висновки. Як свідчить теорія і практика, комплексне та послідовне застосування інтерактивних технологій сприяє досягненню навчальних цілей, забезпеченню інтелектуального та творчого розвитку майбутніх учителів. Застосовуючи інтерактивні технології, викладачу слід, по-перше, обґрунтовано і правильно добирати завдання для виконання за інтерактивними технологіями, по-друге, підготувати студентів у психологічному та комунікативному аспектах до виконання цих завдань. Перспективними напрямками подальшого дослідження цього питання є створення навчально-методичного комплексу, який базується на принципах інтерактивного навчання.

#### Література

1. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти України. – К., 2005. – 20с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 46с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігасва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – 502с.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник. – К.: АПН, 2002. – 136с.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности студентов музыкально-педагогических факультетов к использованию компьютерных технологий при аранжировке музыкальных произведений.*

*The article deals with the developing of pedagogical conditions that form the readiness of students of the musical teacher's training departments to computer technologies practical use in musical compositions' arrangement.*

Навчальний процес вищої школи – це складний процес пізнання, де поєднано закономірне та випадкове, загальне та особистісне, головне та другорядне. У процесі навчання формуються знання студентів, навички та вміння, відбувається розвиток особистості, формується світогляд, готовність до різних видів діяльності.

Одним з головних напрямків удосконалення технології вузівського навчання є його комп'ютеризація, яка дозволяє поширювати найбільш вдалі педагогічні прийоми, є технічною основою концентрації педагогічної майстерності, це – шлях інтенсифікації освіти, підвищення її якості.

Інформатизація професійно-педагогічної діяльності має забезпечити достатній рівень інформаційної культури майбутнього вчителя; підвищити рівень навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання; удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців; інтенсифікувати наукові дослідження та методичну роботу.

Багаторічне звернення до програмованого навчання поклато зміни в навчальному процесі, в формах, засобах і методах, підготовило умови його вдосконалення на основі зв'язку з сучасними досягненнями науки і техніки. Великий вклад в розвиток програмованого навчання внесли О.Берг, В.Беспалько, П.Гальперін, Л.Ітельсон, Г.Костюк, Л.Ланда, Є.Машбиць, О.Матюшкін, Н.Тализіна т.ін. [1, с. 84-86].

В.Красильнікова визнає, що в умовах, коли сучасні інформаційні технології надають можливість необмеженого розташування, обробки та доставки інформації, на перший план в освіті виходить педагогічна змістовність учбового матеріалу, його

структуризація, дидактична якість. Підготовленість педагогів до праці в новому інформаційному просторі, прогресивність їх поглядів є необхідною умовою розробки та втілення нових форм і технологій навчання [6, с.21-27].

Намічаються в сучасній вітчизняній педагогіці зміни і в області змісту музичної освіти. Посилення тенденції принципу варіативності у навчанні та вихованні призводить до появи нових програм з музики для загальноосвітніх шкіл.

У зв'язку з сучасним напрямом освіти на розвиток особистості за допомогою використання інформаційних технологій, комп'ютер на уроках музики дозволяє:

- від методики викладання у вигляді розповіді про творчість композиторів, опису та вивчення пісень шкільного репертуару перейти до творчого підходу щодо його інтерпретації;
- розвивати самостійну діяльність учнів;
- проводити заняття як з реальними базами знань навчального призначення, так і щодо розробки локальних баз знань учнів, що сприяє розвитку логічного мислення, формуванню навичок написання власних творів та аранжування пісень шкільного репертуару.

Але, розглянувши реальну практику використання комп'ютера на уроках музики, ми бачимо, що той невеликий процент учителів, який користується ним як технічним засобом навчання, пропонує з комп'ютерних засобів лише медіа-програвач.

Ефективному використанню комп'ютера на уроках музики заважає відсутність програмного забезпечення навчальних курсів; спеціалістів, які б могли запропонувати завдання для розвитку творчих здібностей у всіх компонентах уроку, направити дітей у русло пошуку себе в течії класичної та сучасної музики.

Виходячи з того, комп'ютеризація уроків музики повинна стати важливим засобом інтенсифікації цієї дисципліни, основне завдання нашого дослідження складається з того, щоб визначити ті педагогічні умови, при наявності яких формується готовність майбутніх вчителів музики до використання засобів комп'ютерних технологій в аранжуванні шкільних пісень.

Ю.Бабанський зазначає, що “ефективність педагогічного процесу залежить від умов, у яких він протікає” [2].

Л.Кондрашова до однієї з цих умов відносить теоретичні поняття як об'єкт засвоєння знань учнями, результатом чого повинно стати формування спеціальної навчальної діяльності [5, с. 247-265].

В.Морозов розподіляє педагогічні умови на загальнопедагогічні та спеціальні педагогічні. До перших він відносить: професійність діяльності педагога, володіння сучасними педагогічними технологіями; до других – стимулювання мотивації, викладання методичних основ, відпрацювання педагогічних прийомів та формування вмінь [8, с. 128-137].

Р.Мойсеєнко доводить, що у вузівській практиці виокремлюють зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) умови, де зовнішні – це сукупність обставин, які змушують студента вчитись (тобто організація навчального процесу: розклад занять, завдання викладачів, система моральних заохочень); внутрішні умови розглядаються як сукупність намірів, бажань студентів, які спонукають їх до навчання, викликають інтерес до процесу придбання знань, сприяють підвищенню свого професійного рівня [7, с. 3-11].

За словами Л.Кондрашової, головне в навчанні сучасних педагогів – це створення умов для підвищення рівня їхньої готовності до конкретної професійної діяльності, формування в них здатності до постановки соціально значимих педагогічних проблем, які впливають з реальних професійно-педагогічних ситуацій [4, с. 3-8].

Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється і обставин життєдіяльності її суб'єкта [4].

З метою визначення комплексу педагогічних умов, необхідних для підвищення ефективності процесу навчання та формування готовності до використання комп'ютерних технологій студентами на уроках музики, проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з цієї проблеми, державні документи і програми з предмету “Музика”.

Спираючись на концепцію С.Л.Рубінштейна про детермінацію психіки людини, та погоджуючись з тим, що згідно з принципом детермінізму виявлення внутрішніх умов (психічних процесів, властивостей та якостей особистості студента) буде сприяти виявленню зовнішніх умов (находженню шляхів та методів педагогічного впливу), можна поділити педагогічні умови на “зовнішні” та “внутрішні” [3, с. 9].

Ми віднесли до зовнішніх умов матеріальні чинники, тобто, загальний рівень забезпечення процесу навчання комп'ютерами, програмним устаткуванням, науково-методичною літературою та володіння сучасними педагогічними технологіями, а до внутрішніх – ставлення до навчальних предметів, наявність мотиваційної готовності, формування вмінь аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій.



Відомо, що без позитивної мотивації неможливо здійснювати будь-який процес, а, тим більше, процес формування готовності до набуття певних вмінь та навичок. У нашому випадку мотивація відіграє важливу роль, тому що використання комп'ютерних технологій зараз є пріоритетним в усьому світі, і ми зацікавлені в тому, щоб навчити студентів використовувати комп'ютер не тільки як іграшку, але з його допомогою здійснювати творчі педагогічні кроки в майбутньому. За допомогою комп'ютерних технологій можна аранжувати музичні твори різного напрямку, але ми зупинимось на піснях шкільного репертуару. Пісні шкільного репертуару – це той музичний матеріал, який знадобиться шкільному вчителю на протязі всього професійного життя. І мета нашого дослідження полягає в формуванні готовності до аранжування цих пісень не тільки заради аранжування, але й заради розвитку у студентів здібностей перетворити будь-який музичний твір на засіб виховання у дітей тембрального слуху, ритмічного, інтонаційного, розвитку у них музичних здібностей, здібностей до самостійного творчого процесу. За допомогою комп'ютерних технологій ми можемо перетворити добре знайому шкільну пісню в досить вільно трактований твір музичного мистецтва на рівні особистісного музичного смаку, що дозволить не тільки зосередити увагу на використанні засобів комп'ютерних технологій, але й відіграє значну роль у розвитку того ж музичного смаку, вихованню особистісного ставлення до використання засобів комп'ютерних технологій. А в подальшому – і певної поведінки як у суспільстві, так і в житті.

Важливою умовою формування готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій є своєчасне оволодіння тим набором знань, умінь та навичок, які пропонують вищі навчальні педагогічні заклади у період навчання. Це, насамперед, новітні педагогічні технології. Як зазначають О.Падалка, А.Нісімчук, педагогічна технологія у вузі передбачає, що в процесі розвитку особистості студента його задатки повинні перетворитися на здібності, і це залежить від уміння викладача визначити особливості інтелекту студента, такі, як: обсяг пам'яті, швидкість сприйняття інформації, час зберігання потрібної інформації, здатність організму до сприйняття інформації [9].

Здобутки сучасної педагогічної психології, яка базується на знаннях загальної, соціальної, вікової психології, психології особистості та педагогічних дисциплін дозволяє створити необхідні

педагогічні умови для підвищення кваліфікації майбутніх учителів для подальшого використання їх у професійному становленні.

Процес формування готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій буде результативним, якщо наголосити на активному залученні до нього формування суто музичних вмінь та навичок. Так, формування гармонійного слуху допоможе правильно гармонізувати (підібрати вірні гармонії) шкільну пісню як з точки зору аранжувальника, так і з точки зору автора того твору, який інтерпретується аранжувальником. Аранжуючи музичний твір засобами комп'ютерних технологій (за допомогою синтезатора), студенти повинні володіти навичками гри на музичних інструментах, зокрема – фортепіано, які вивчаються як спеціальний та додатковий інструмент на музично-педагогічному факультеті і формуються протягом усіх років навчання у вищому навчальному закладі.

Однією з умов формування готовності до аранжування шкільних пісень засобами комп'ютерних технологій є знання мелодії та тексту пісень шкільного репертуару, вміння їх виконувати: як заграти, так і заспівати. Ці знання формуються протягом всіх років навчання за допомогою таких дисциплін, як вокальний клас, диригування, хоровий клас.

Процес формування готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій буде результативним якщо забезпечити студентів методикою проведення уроків музики, сформувати знання щодо методів та прийомів, які можуть бути застосовані на уроці та знайти час в проведенні уроку, коли можна з дітьми виконувати завдання з аранжування шкільних пісень для розвитку у них музичних здібностей, пам'яті, уваги, формування естетичного та музичного смаку, виховування любові до народної музики.

Проаналізувавши науково-методичну літературу з питання, яке розглядається, ми дійшли висновку, що існує багато наукових праць з комп'ютеризації освіти, але у вітчизняній літературі майже відсутні напрацювання з приводу використання комп'ютерних технологій в аранжуванні музичних творів не тільки при підготовці спеціалістів освіти, але й спеціалістів-музикантів. Програмне устаткування, яке можна було б застосувати при аранжуванні музичних творів поки що не перекладено на українську мову, що додає значних труднощів при використанні будь-яких музичних програм. Вирішення цього питання є однією з умов досліджуваної готовності.

Поєднання усіх вищеназваних умов, уміння організувати процес засвоєння нової інформації з урахування властивостей уваги, пам'яті, мислення, уяви, рефлексивних здібностей, поширення різноманітних професійних прийомів призводить до підвищення інтересу до предмету, активності у навчанні, формуванню готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій.

На основі вивчення наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, розробки структури та критеріїв готовності майбутнього вчителя музики до аранжування шкільних пісень засобами комп'ютерних технологій було нами було визначено комплекс педагогічних умов, при наявності яких формується готовність майбутніх вчителів музики до використання засобів комп'ютерних технологій в аранжуванні шкільних пісень. Серед них основними є:

- володіння сучасними педагогічними технологіями, зокрема – комп'ютерними;
- наявність позитивної мотивації до використання комп'ютерних засобів навчання в аранжуванні пісень шкільного репертуару;
- інтеграція міжпредметних знань, умінь та навичок, набутих за роки навчання у вищому навчальному закладі (основи педагогіки та психології, інформаційно-комунікаційних технологій, гармонії, гри на музичних інструментах, методики проведення уроків музики, знання пісень шкільного репертуару) у формування готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій;
- забезпечення процесу навчання науково-методичною та навчальною літературою, програмним устаткуванням, комп'ютерною технікою для аранжування музичних творів.

Подальший напрямок дослідження полягає в експериментальній перевірці комплексу педагогічних умов, за наявністю яких формується готовність майбутнього вчителя музики до аранжування музичних творів (шкільних пісень) засобами комп'ютерних технологій.

#### Література

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., "Высшая школа", 1974. – 384с., С.84-86.
2. Бабанский Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
3. Брушлинский А.В. Управление мышлением и обратная связь / Теоретические проблемы управления познавательной

- деятьельностью человека: Докл. Всесоюзн. конф. Москва, 11-13 июня 1975г.: М., С.9.
4. Кондрашова Л.В. Імітаційно-ігровий підхід як основа технології підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. редактор – доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2001. – Вип.3. – 148с., С.3-8.
  5. Кондрашова Л.В. Концепція “взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму”/ Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За редакцією д.п.н., професора Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327с., С.247-265.
  6. Красильникова В.А. Информатизация образования: понятийный аппарат // информатика и образование, № 4 – 2003, С.21-27
  7. Мойсеєнко Р. Педагогічні умови формування творчої особистості майбутнього вчителя: Збірник наукових праць / гол. редактор – доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – вип.. 14. – 413с. – С. 3-11.
  8. Морозов В.В. Педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к диалогическому обучению школьников / Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя: Сб.научных трудов/ под ред. д.п.н. проф. В.К.Буряка, д.п.н., проф. Л.В.Кондрашової. – Кривой Рог. КДПИ, 1995. – 139с., С.128-137.
  9. Нісімчук А., Падалка О. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 2000. – 368с.

*І.В.Секрет*

## **ЗАРУБІЖНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

*В данной статье изучаются зарубежные исследования психолого-педагогических условий функционирования дистанционного образования. Рассматриваются исторические предпосылки его возникновения, а также основные подходы организации обучения, которые легли в основу создания методологии дистанционного образования зарубежом.*

*The author studies psychological and pedagogical theories which have comprised the methodological basis of distance education abroad.*

*Short history of the distance learning is presented. Besides, main psychological approaches of learning which have contributed to the distance education are under the view.*

Протягом останнього часу трансформація та модернізація освіти в Україні набуває всеохоплюючого характеру. У цьому зв'язку особливого значення набувають новітні форми та методи здобуття знань, серед яких дистанційне навчання займає особливе місце. Сьогодні політичний і громадський інтерес до дистанційної освіти знаходиться на високому рівні, особливо у тих районах, де спостерігається наявність великої кількості студентів. У кожному регіоні фахівці розробляють свою власну форму дистанційної освіти, враховуючи наявність місцевих ресурсів, аудиторію, на яку спрямоване навчання, а також філософію самої організації, яка пропонує дистанційну освіту. Велика кількість приватних і державних навчальних закладів пропонують університетські курси для студентів, які мають високу мотивацію оволодіння знаннями за незалежними навчальними програмами.

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи та Америки і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою навчальних закладів та відсутності спеціалізованих методик.

Дослідженню проблематики дистанційного навчання присвятили низку робіт вітчизняні дослідники, серед них Андрєєв О.О., Бочков В.Є., Калиновський І.В., Кащенко С.О., Луговий В.І., Малінко О., Олійник В.В., Полат Є.С., Тіхоміров В.П., Трохименко В. та інші.

Однак, попри ряд робіт, що з'явились останнім часом, теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти в нашій країні залишаються недостатньо розробленими. У зв'язку з цим питання вивчення психолого-педагогічного підґрунтя дистанційної освіти закордоном набуває надзвичайної актуальності, оскільки більшість ВНЗ Європи та США ввели дану форму навчання набагато раніше, ніж у нашій країні.

Актуальність проблематики визначила мету даного дослідження, а саме: вивчити зарубіжні дослідження психолого-педагогічних засад функціонування дистанційної освіти.

Як наголошує Шеррі Л., терміни "дистанційна освіта" або "дистанційне навчання" застосовуються як взаємозамінні багатьма різними дослідниками для характеристики різноманітних програм,

провайдерів, аудиторій та медіа-засобів [17]. Головними ознаками дистанційної освіти називаються наступні:

- викладач і студент відокремлені один від одного простором і часом [8];
- вольовий контроль за процесом навчання здійснюється не стільки дистанційним керівником, скільки самим студентом [6];
- спілкування між викладачем та студентом відбувається опосередковано, за допомогою технологічних комунікативних засобів [7; 4].

Історію розвитку дистанційної освіти закордоном можна розглядати як неперервний процес еволюції освіти та спілкування, починаючи від книжкових видань, навчальних телевізійних програм і закінчуючи сучасними засобами інтерактивного спілкування. Самі ранні форми дистанційного навчання у Європі з'явилися у процесі запровадження заочних курсів. Така форма навчання розглядалась як загальноприйнята до того часу, коли у середині ХХ століття набули популярності навчальні радіо- та телепрограми.

Як стверджує Маргарет Камбре, наприкінці 1950-х – на початку 1960-х років телебачення широко використовувалося як для прямої трансляції занять, так і у їх записі. Такі заняття проводилися високопрофесійними викладачами. Однак, високий ступінь володіння фахівцем певним предметом не гарантував проведення даної телепрограми на відповідному високому рівні, що могло зацікавити та привернути до себе глядацьку аудиторію [3].

У зв'язку з цим на початку 1970-х років акцент було зміщено з залучення провідних викладачів в аудиторії на надання можливості студентам спілкуватися із навколишнім середовищем. Такий крок мав негативний вплив на використання телебачення як засобу надання нових знань, тим більше, що він в дійсності не вважався таким, що пов'язаний із навчальним закладом. Однак, наприкінці 1970-х років тенденцію використання телебачення у навчальних цілях було переглянуто, і професійно розроблені та сплановані телевізійні програми знову почали надавали студентам можливість вивчати нові теми, які на той час не викладалися. Це розглядалось як важливий додатковий елемент до обов'язкової навчальної програми [17]. У 1980-х роках навчання повернулось до своїх класичних форм. Найновітнішими тенденціями стали багатокультурність, гуманітарні науки та міжнародні справи.

Головним недоліком використання радіо і телебачення у навчальних цілях була відсутність двостороннього комунікаційного

зв'язку між вчителем і студентом [17]. Але по мірі розробки та впровадження складних інтерактивних технологій, викладачі починали їх використовувати з метою навчання студентів дистанційно. Зараз найпопулярнішими засобами реалізації комунікації є комп'ютерні технології (електронна пошта, системи віддаленого доступу, Інтернет), телефон (аудіоконференційний зв'язок) та відеоконференційний зв'язок із одностороннім або двостороннім відео каналом, а також двостороннім аудіо каналом, використання каналів радіомовлення, кабельного телебачення; телефонного, волоконно-оптичного, супутникового каналів; каналу телебачення із замкненою або економічною системами [17]. Аудиографічний телеконференційний зв'язок з використанням стислого або з повільним розгортанням відеозображення та факсу являє собою дешевий спосіб передавання наочних та аудіальних матеріалів [13; 1]. У регіонах Канади, Європи та Австралії протягом останнього року популярності набув інтерфейс WWW.

Як відомо, теоретичне підґрунтя певної моделі навчання визначає не тільки шлях надання студенту необхідної інформації, але й те, яким чином студент усвідомлює отриману інформацію та конструює нові знання на основі отриманих даних. На сьогоднішній день існують дві протилежні точки зору щодо створення системи дистанційного навчання: пізнання шляхом обробки символів та ситуативне пізнання [2].

Донедавна домінуючу позицію займав традиційний підхід, що передбачає обробку інформації та ґрунтується на концепції виконання комп'ютером формальних операцій над символами [15]. Головний його принцип полягає у тому, що викладач може передавати студентам інформацію певного обсягу шляхом зовнішнього надання. Викладач подає абстрактну ідею у формі конкретного образу, а потім презентує цей образ студенту з використання певного засобу зв'язку. У свою чергу студент отримує, розшифровує і запам'ятовує цей образ. Хортон У. надає власну модифікацію даного підходу, додаючи до нього два допоміжних чинника:

- контекст студента (оточуюче середовище, поточна ситуація, інший сенсорний увід);
- особливості протікання когнітивних процесів (пам'ять, асоціації, емоції, висновки і судження, допитливість та інтерес) стосовно поданого матеріалу [5].

Наступним кроком є те, що студент створює свій власний образ і використовує його для створення нових знань у даній ситуації на основі його попередніх знань і можливостей.

Альтернативний підхід базується на принципах конструктивізму, у якому передбачається, що студент активно створює внутрішню систему знань шляхом взаємодії з матеріалом, який необхідно засвоїти. Цей підхід склав підґрунтя ситуативного пізнання [18] та проблемного навчання [11]. Згідно даній точці зору, як соціальна, так і фізична інтеракція складають визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Ні сама інформація, що підлягає засвоєнню, ні її символічне вираження не визначаються поза процесом пізнання, ані висновки, які витікають у наслідок цього процесу. Прават Р. і Флокен Р. І. стверджують, що для того, щоб реалізувати принципи конструктивізму на уроці, необхідно зміщення акцентів від моделі традиційної передачі інформації на таку, яка є більш комплексною, інтерактивною та розвиваючою [9].

Хоча ці дві теорії за своєю сутністю значно відрізняються одна від одної, провідні фахівці зазвичай починають із емпіричних знань: об'єкти, події та досвід, які відбивають щоденне життя студентів, для яких передбачається певна навчальна програма. На наступному етапі, на основі певного теоретичного підґрунтя розробляється такий шлях презентації матеріалу, який сприяє створенню студентами відповідного нового знання шляхом активної взаємодії з викладеним. За словами дослідника штучного інтелекту Герберта А. Сімона, людина почуває себе якнайкраще, коли вона взаємодіє з реальним світом і вчиться на власних помилках [16].

Шлоссер С. А. і Андерсен М. І. звертаються до теорії Д.Кігана щодо дистанційної освіти, в якій система дистанційного навчання повинна штучно відтворювати процес взаємодії викладача і студента і знову інтегрувати його в процес навчання [14]. Даний принцип було покладено в основу їх моделі Айова, згідно з якою дистанційному студенту пропонують досвід, що нагадує традиційне аудиторне навчання та відбувається шляхом двосторонньої аудіовізуальної інтеракції. На відміну від моделі Айова, Норвезька Модель має довгу практику поєднання опосередкованого дистанційного навчання з аудиторним у приміщенні місцевого навчального закладу [10].

Перратон Х. визначає роль викладача у системі дистанційної освіти наступним чином: коли, шляхом вибору найефективнішого засобу зв'язку, викладач безпосередньо зустрічається зі своїми дистанційними студентами, він не просто передає певний обсяг



інформації, а виконує роль помічника у процесі навчання [8]. Як наслідок, навчання є процес побудови знання між викладачем і студентами [12].

Зараз до систем дистанційного навчання залучається все більше засобів інтерактивного зв'язку між викладачем і студентом. У зв'язку з цим наголошується на важливості інтерактивного зв'язку: дистанційне навчання дає студентам можливість чути, а можливо, і бачити викладача, а викладачам – реагувати на зауваження і питання студентів. Більше того, можливо сформувати спільності віртуального навчання, в яких студенти і фахівці усього світу, що входять до складу одного класу або навчальної групи, зможуть контактувати один з одним у будь-який час дня і ночі, щоб поділитися своїми спостереженнями, інформацією та оцінками [19].

Дане висвітлення зарубіжних досліджень психолого-педагогічних засад дистанційного навчання не є вичерпним, більш того залишаються невизначеними психологічні принципи організації навчального матеріалу у рамках дистанційної освіти, особливості галузевої реалізації принципів навчання дистанційно, шляхи ефективної реалізації комунікації між викладачем та студентом, а також студентом та віртуальною навчальною групою з метою створення відчуття належності до групи та підтримки мотивації до отримання освіти дистанційно.

#### Література

1. Barron, A.& Orwig, G. (1993). *New technologies for education*. Englewood. CO: Libraries Unlimited.
2. Bredo, E. (1994) *Reconstructing educational psychology: Situated Cognition and Deweyan Pragmatism*. *Educational Psychologist*, 29 (1), 23 - 25.
3. Cambre, M.A. (1991). *The state of the art of instructional television*. In G.J. Anglin, (ed.), *Instructional technology, past, present and future* (pp. 267 - 275). Englewood. CO: Libraries Unlimited.
4. Garrison, D.R., & Shale, D. (1987). *Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field*. *The American Journal of Distance Education*, 1 (1), 7-13
5. Horton, W. (1994). *How we communicate*. Paper presented at the meeting of the Rocky Mountain Chapter of the Society for Technical Communication. Denver, CO.
6. Jonassen, D.H. (1992). *Applications and limitations of hypertext technology for distance learning*. Paper presented at the Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.

7. Keegan, D. (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.
8. Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.), Distance Education: International perspectives (pp. 34 - 45). New York: Routledge.
9. Prawat, R. and Floden, R.E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29(1), 37 - 48.
10. Rekkedal, T. (1994, October 3). Distance education in Norway. ANDREA [Listserv]. Available: TORSTEIN.REKKEDAL@ADM.nki.no Saettler, P. (1990). A history of instructional technology. Englewood, Co: Libraries Unlimited.
11. Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995) Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31 - 38.
12. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265 - 283.
13. Schamber, L. (1988). Delivery systems for distance education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 111).
14. Schlosser, C.A., & Anderson, M.L. (1994). Distance education: review of the literature. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
15. Seamans, M.C. (1990). New perspectives on user-centered design. Presentation at the Interchange Technical writing Conference. Lowell, MA: University of Lowell.
16. Simon, H.A. (1994). Interview. *OMNI Magazine*, 16(9), 71 -89.
17. Sherry, L. (1996) Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337 - 365
18. Streibel, M.J. (1991). Instructional plans and situated learning. In G/J/ Anglin, (ed.), *Instructional technology, past, present, future* (pp. 117 - 132). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
19. VanderVan, K. (1994, April). Viewpoint: The power and paradox of distance education. The On-line Chronicle of Distance Education and Communication [On-line journal] 7920. Available Usenet Newsgroup alt.education.distance, May 3, 1994.

## ВИКОРИСТОВУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ, ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*В статье рассмотрены проблемы использования самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку в высшей школе, как способа повышения качества знаний.*

*In article problems of use of independent work of students on employment on English language in the higher school, as way of improvement of quality of knowledge are considered.*

Постанова проблеми. В умовах переходу вищої педагогічної школи на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми пошуку резервів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Одним із них є самостійна робота студентів. При раціональній організації та педагогічно грамотному управлінні самостійна робота являється важливим фактором підготовки спеціаліста. Справжнім учителем може бути не той, хто навчає, як здобувати знання самостійно. А самостійне пізнання стає можливим лише тоді, коли людина знає, як пізнавати, володіє способом пізнання. У зв'язку з цим необхідно замінити організацію навчально-виховного процесу та функції вчителя на уроці.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми самостійної пізнавальної діяльності присвячено багато друкованих праць. Частина цих праць має дидактичний характер (М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, О.А.Нільсон, І.Т.Огородніков, П.І.Підкасистий та ін.), частина є методичними працями (Н.Г.Дайрі, А.В.Доринский, Д.М.Кирюшкін. А.В.Усовата ін.).

Мета статті. Розкрити вплив самостійної роботи на якість знань студентів при вивченні англійської мови у вищій школі.

На основі досліджень Б.П.Єсіпов дає визначення дидактичній сутності самостійної роботи: „Самостійна робота учнів, що включається у процесі навчання – це така робота, котра виконується без безпосередньої участі вчителя, але по його завданню, у спеціально зазначений для нього термін: при цьому учні свідомо намагаються досягти визначеної у завданні мети, вживлюючи свої намагання і висловлюючи у тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих та інших разом дій)” [3, с. 135].

З цього визначення бачимо, що ознаками самостійної роботи Б.П.Єсіпов вважає:

- виконання її по завданню в особливо зазначений час, без участі вчителя;
- свідоме досягнення учнями поставленої мети;
- оформлення учнями отриманих результатів.

Особливість самостійної роботи, що відділяє її від інших видів навчальної діяльності, можна вбачати у виконанні завдання без точного інструктажу, пояснення з боку вчителя, без контролю в відкритій формі за її виконанням, в використанні студентами набутих знань для встановлення якихось нових форм, явищ в самостійному відшукуванні засобів рішень.

Л.В.Жарова розкриває логіко-змістовний бік самостійної роботи, її творчий характер. Головною особливістю самостійної роботи, за думкою Л.В.Жарової, є спонування, заохочення учнів в активне пізнання. Особливу роль в цьому грає навчальна задача, що ставиться перед учнями, “надається” їм і поступово перетворюється у внутрішнього спонукача до дії. Намір учня самостійно виконати завдання, бажання проявити свою активність, продовжується при наявності стійких внутрішніх спонувань, воно “видихається”, коли закінчуються внутрішні рушійні сили. За її твердженням, “самостійна навчальна робота це такий метод навчання, при якому учні за завданням вчителя і під його керівництвом, самостійно вирішують пізнавальну задачу, проявляючи намагання і активність”. Л.В.Жарова вказує і на роль вчителя в самостійній роботі, який, не приймаючи явної участі, організовує, направляє пізнавальний інтерес, створює необхідні умови і настрої [1, с. 77].

Сутність самостійної діяльності учнів в процесі навчання розкрита в працях П.І.Підкасистого. Вказуючи на те, що ефективність самостійної роботи учнів в процесі навчання звичайно залежить від умов її організації, від змісту і характеру знань, логіки їх викладання, джерела знань, від взаємозв'язку наявних і уявних знань в змісті даного виду самостійної роботи, від якості досягнутих учнями результатів у ході виконання роботи, але це не є основою, вихідним принципом при розкритті сутності самостійної роботи та класифікації її видів:

- учитель аналізує, орієнтуючись на зовнішньо практичні дії, розумові процеси учнів;
- встановлює, чи правильно виконано завдання, наскільки

усвідомлені та засвоєні учнями зміст та результати роботи;

- перевіряє, якими знаннями, вміннями, навичками оволоділи учні, оцінює якість виконаної роботи [ 5, с. 25].

В.К.Буряк конкретизує функції вчителя у процесі самостійної роботи учнів: "... вчитель по сутності програмує навчання школярів, але окрім того він організує, спостерігає та аналізує самостійну роботу. Провідна роль вчителя при виконанні учнями самостійної роботи не лише зберігається, але і розширюється і ускладнюється" [2, с. 139].

У своїх дослідженнях В.К.Буряк виводить і функції учнів в процесі самостійної навчальної роботи:

- спираючись на наявний запас знань, умінь, навичок, учень приймає і усвідомлює ціль завдання;
- встановлює елементи нових знань, що належать засвоєнню;
- для реалізації усвідомленої мети намічає найбільш відповідні методи виконання роботи в тому чи іншому ступені програмує результати;
- виконує завдання, здійснюючи самоконтроль і порівнює результати з наміченою метою;
- надає оформлені результати вчитель для перевірки та оцінювання [3, с. 32].

Отримані результати. Нами була проведена тематична контрольна робота, яка включала в себе елементи показу самостійності здобування знань. Аналіз робіт студентів дозволив нам розподілити другокурсників на групи, які відповідають визначенню самостійності учнів.

Високий рівень – порівняти процеси, явища, вміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, високий рівень написання доповідей, рефератів, складання самостійно діалогів.

Середній рівень – достатньо вміє використовувати літературу, більш репродуктивно, а не творчо працювати; є складності з формуванням понять, або неправильне користування додатковою літературою.

Низький рівень – характеризується тим, що студент виявляє невміння працювати з додатковою літературою, або ж зовсім не вміє її використовувати, знання за шаблоном, елементарне уявлення про самостійну роботу.

По результатам самостійної роботи учнів можна скласти таблицю "Рівні самостійності студентів".

## Рівні самостійності студентів

Рівні	група -А група -Б	
високий	25	23
середній	39,3	34,6
низький	35,7	42,3

Аналізуючи результати таблиці можна зробити висновок, що досить високий процент студентів мають низький рівень самостійності. З цього випливає, що самостійна робота поставлена не на належному рівні. Тобто викладачі англійської мови не повною мірою використовують види самостійної роботи. Найбільш частіше використовуються такі види самостійної роботи: робота з підручником, написання вправ, доповідей.

При вивченні англійської мови використання самостійної роботи забезпечує поглиблене вивчення навчального предмету, використання додаткових джерел. Також самостійну роботу можна використати з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, тобто потрібно давати завдання, виконання яких вимагає посиленого розумового напруження. Уміння й навички самостійної роботи вдосконалюються в системі, основою якої є поступове збільшення ступеня самостійності студентів, ускладнення завдань і зміни ролі та функцій педагога під час її виконання. Зібрані нами факти говорять про те, що недооцінка використання самостійної роботи на заняттях з англійської мови значною мірою знижує інтерес в студентів до навчання, а значить знижується і якість знань.

В експериментальній програмі ми виходили з принципу індивідуалізації, який грає особливу роль в процесі навчання. Виховання активної всебічно розвиненої особистості, володіння комунікативною функцією іноземної мови потребує врахування індивідуальних особливостей учня: які його природні дані, що він знає і вміє, до чого в нього проявляється особливий інтерес. Таким чином, індивідуалізація в навчанні можлива лише завдяки знанням учнів вчителем. Перед учителем різні студенти: одним подобається спілкуватися, вони легко входять в контакт. Іншим подобається поринати в свої помисли та почуття. Одні потребують великої уваги та

управління їхніми діями, інші – поступового та плавного управління, є й такі, що віддають перевагу вибору способу навчання. Тому і завдання при вивченні теми повинні бути індивідуальними.

Зміст розділу включає в себе елементи, відображені в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Дослідно-експериментальна програма по впровадженню  
індивідуального підходу.  
Система уроків з теми США**

№ п/п	Тема уроку	Форма проведення	Завдання для самостійної роботи
1.	Географічне положення США	бесіда	Питання: 1. Where is USA situated? 2. Is the geographical position suitable for the country? 3. How many rivers are there in the USA? 4. How many lakes are there? 5. What oceans the USA is washed by?
2.	Клімат. Багаті природні ресурси	гра	1. Питання: а) What is the climate of the USA? б) Is it different in different parts? 2. Накреслити карту-схему природних ресурсів Америки. 3. Заочна екскурсія в різні штати з визначенням клімату (Штат Каліфорнія, штат Аляска, та ін.)
3.	Політико-адміністративна система США	заочна екскурсія	1. Вищі органи влади. 2. Конгрес США 3. Вибори в США 4. Візит до Білого Дому.
4.	Конгрес США	захист доповіді	Питання: 1. How many Houses are there in the US Congress? 2. What represents the Senate?

№ п/п	Тема уроку	Форма проведення	Завдання для самостійної роботи
			3. How many members of Senate are there? 4. Who is the Vice-President?
5.	Вибори в США	диспут	Читання законів та прав людини
6.	Видатні політичні діячі США	рольова гра	Розподіл ролей і виступ видатних людей Америки ( підготувати діалоги)
7.	Символи Америки	Заняття - засвоєння нових знань	Роздаються картки з зображенням символів Америки (прапор, гімн, орел, статуя Свободи) з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; письмові та усні відповіді.
8.	Спорт в США	прес-конференція	Питання: 1. Are Americans interested in sport? 2. Do professional athletes become national heroes? 3. Are there sports teams in high school? 4. What are the most popular sports in USA?
9.	Мандрівка по визначним місцям США	рольова гра	Розбити клас на групи, визначити визначні місця США, роздати завдання, підготувати доповідь по кожному окремому місцю.

Дослідно-експериментальна робота показала, що в учнів збільшився інтерес до предмету, вони активно брали участь у бесідах, уроках-іграх, диспутах та "заочних екскурсіях". В основу формуючого експерименту була покладена система уроків по темі США. Ця тема складалася з дев'яти занять. Були застосовані різні форми проведення, такі як: урок-бесіда, урок-гра, урок-заочна екскурсія,



урок-захист доповіді, урок-диспут, урок-рольова гра, урок-засвоєння нових знань, урок-прес-конференція.

Завдання мають різний рівень складності від простих до складних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Висновки. Проведене дослідження показало, що використання самостійної роботи значно збільшило інтерес до вивчення англійської мови. Таким чином, дослідно-експериментальна робота показала те, що використання самостійної роботи на заняттях, та врахування особистісних можливостей учнів сприяє підвищенню якості знань студентів з англійської мови. Самостійна робота на занятті за умови належної її організації й повсякденного проведення не тільки справляє позитивний вплив на якість знань учнів і формування у них умінь та навичок навчальної праці, а й допомагає виховувати відповідальне ставлення до навчальних занять. Подальшу роботу вбачаємо у розробці самостійних занять з теми "Великобританія".

#### Література

1. Бас І., Мельник Ю. Самостійна робота в системі індивідуального навчання учнів сільських шкіл // Рідна школа, 2002. – №6. – С. 51-53.
2. Буряк В.К. Керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів. – Радянська школа, 1981. – №6. – С. 21-24.
3. Буряк В.К. Керівництво самостійною роботою учнів у навчальному процесі // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2001. – №3. – С. 135-145.
4. Качество знаний учащихся на пути его совершенствования Под ред. М.М.Скаткани, В.В.Краевского, – М.: Педагогика, 1978. – 208с.
5. Педагогика. Учеб.пособие для студ. – Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.– 640с.

*Л.В.Задорожна*

### **КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОНАННЯ**

*В статье рассматривается специфика выполнения комплексной квалификационной работы студентами исторического факультета педагогического университета.*

*The article deals with the specific character of complex qualification project made by History faculty students of pedagogical university.*

Постановка проблеми. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат, а саме: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані при виконанні завдань, поставлених перед ними державою. Загалом одним з визначальних критеріїв освіти в межах Болонського процесу є якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти та розробка структурно-логічних схем якісної підготовки кадрів за усіма напрямками і спеціальностями.

Одним з головних завдань у системі вищої педагогічної освіти України є професійна підготовка майбутніх викладачів суспільствознавчих дисциплін для загальноосвітніх навчальних закладів I-III рівнів акредитації, які мають не тільки володіти певною сумою ґрунтовних знань з відповідних дисциплін, але і здатних займатися науково-дослідницькою діяльністю.

Тому одним з найбільш важливих напрямків підготовки спеціалістів на історичному факультеті педагогічних університетів є дослідницька діяльність, результатом якої має бути виконання кваліфікаційної роботи. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє суттєво наблизити рівень вищої педагогічної освіти до європейських стандартів.

Аналіз публікацій. Виконанню дослідницьких робіт, які є завершальним етапом навчальної діяльності студента у вузі, присвячено чимало публікацій. Але їх аналіз показав, що тема себе не вичерпала і потребує постійної уваги, особливо в сучасних умовах залучення української системи вищої освіти до Болонського процесу.

Специфіка сучасного процесу формування педагога-історика в педагогічному університеті породжує низку проблем, пов'язаних з необхідністю фундаментальної базової підготовки майбутнього фахівця. Їх вирішення потребує пошуку нових підходів до проектування й виконання основних етапів кваліфікаційного дослідження як свідчення фахової придатності молодого спеціаліста та його готовності до праці.

Для вдосконалення процесу підготовки комплексного кваліфікаційного дослідження та презентації його результатів на захисті молодому спеціалісту необхідно, в першу чергу, чітко визначити основні вимоги до змісту роботи, встановити етапи її виконання та розробити критерії оцінювання. Саме тому автор статті ставить за мету вирішення таких завдань:

1. З'ясувати умови виконання комплексних кваліфікаційних робіт згідно сучасних вимог до підготовки фахівців педагогічної галузі.

2. Визначити особливості виконання кваліфікаційного дослідження студентами історичного факультету педагогічного університету.

Аналіз багатолітнього досвіду роботи викладачів та студентів історичного факультету Криворізького державного педагогічного університету є підставою для визнання кваліфікаційної роботи як результату самостійної навчально-дослідної діяльності з елементами наукової творчості, що виконується студентом на завершальному етапі навчання в університеті і є кваліфікаційним документом, на підставі якого Державна екзаменаційна комісія визначає рівень теоретичної підготовки випускника, його готовність до самостійної роботи за фахом та приймає рішення про присвоєння кваліфікації.

Метою кваліфікаційної роботи є не лише самостійне здобуття, поглиблення, закріплення й узагальнення студентом знань, одержаних під час навчання в університеті, а й вироблення умінь застосовувати їх в процесі педагогічної діяльності. У процесі написання кваліфікаційної роботи студент має виконати такі завдання:

- систематизувати, закріпити й розширити теоретичні та практичні знання з обраної спеціальності;
- показати шляхи застосування набутих знань та вмінь щодо вирішення конкретних організаційно-педагогічних, навчально-методичних, наукових або інших завдань;
- розвинути навички ведення самостійної дослідницької роботи та оволодіти методикою наукового дослідження [4, 6].

Слід також враховувати, що кваліфікаційна робота має комплексний характер і пов'язана з виконанням таких основних вимог:

- визначення актуальності теми, її відповідності сучасному стану, перспективам розвитку та практичним завданням певної галузі науки;
- добір та критичний аналіз монографічних і періодичних (історичних, психолого-педагогічних, методичних) видань з обраної теми;
- вивчення та характеристика історії досліджуваної проблеми та її сучасного стану, а також передового досвіду роботи в галузі навчання історії в загальноосвітніх закладах України;
- чітка характеристика предмета, мети й методів дослідження, опис та аналіз проведеного автором педагогічного експерименту;
- узагальнення результатів дослідження, обґрунтування їх, надання практичних рекомендацій [13, 118].

Згідно з вказаним, у ході роботи студент зобов'язаний показати такі вміння та навички:

- здійснювати обґрунтований вибір актуальної в науковому і практичному відношенні теми, значущої та нової;
- складати чіткий, конкретний план роботи;
- виявляти та критично аналізувати історичні джерела;
- добирати й аналізувати спеціальну наукову літературу з обраної теми, вивчати праці загального характеру й довідкові видання, узагальнювати й систематизувати зібраний матеріал;
- на основі проаналізованої наукової літератури та першоджерел визначати основну проблематику теми, суперечливі та маловивчені питання, висловлювати власну точку зору;
- послідовно й логічно викладати у відповідності з виробленим планом зміст теми, переконливо аргументувати принципові положення, самостійно формулювати висновки й узагальнення;
- проводити дослідницько-експериментальну роботу з використанням схваленої науковим керівником та науковим консультантом методики дослідження;
- здійснювати написання й оформлення кваліфікаційної роботи у відповідності з чинними нормами української літературної мови й стандартами оформлення наукового твору;
- вміти підготувати короткий виступ для захисту кваліфікаційної роботи на засіданні Державної екзаменаційної комісії (ДЕК).

За структурою кваліфікаційна робота повинна повністю відповідати вимогам, що ставляться до наукового дослідження, її необхідно писати грамотно, з відповідним оформленням. Глибоко і своєчасно розробити обрану тему допоможе алгоритм написання кваліфікаційної роботи, який включає ряд послідовних взаємопов'язаних етапів:

- вибір і затвердження теми, обґрунтування об'єкта і предмета, визначення мети і завдання дослідження → виявлення й відбір літератури (історичної, психолого-педагогічної, методичної) з теми та її вивчення → складання попереднього плану кваліфікаційної роботи (за зразком) → написання вступу роботи (за встановленою структурою) — виклад теорії і методики дослідження (історична частина, методична частина) → дослідницько-експериментальна робота → формулювання висновків і методичних рекомендацій → оформлення списку використаних джерел та літератури, додатків → подання чорнового варіанту роботи науковому керівникові, написання

відгуку науковим керівником → усунення зауважень, літературне і технічне оформлення роботи → її рецензування → підготовка до захисту і захист кваліфікаційної роботи.

Таким чином, процес роботи над кваліфікаційним дослідженням можна поділити на три етапи:

- підготовчий;
- основний (етап роботи над змістом і текстом);
- заключний (підготовка до захисту кваліфікаційного дослідження).

Важливим моментом виконання кваліфікаційного дослідження є вибір досліджуваної проблеми й теми. Основними критеріями вибору теми кваліфікаційного дослідження є:

- актуальність, новизна і перспективність обраної теми;
- стан вивчення теми попередниками;
- наявність доступної для студента й достатньої для розкриття теми джерельної бази;
- можливість виконання теми на даній кафедрі;
- зв'язок теми з конкретними науковими планами та довгостроковими програмами кафедр факультету;
- можливість отримання від впровадження результатів дослідження науково-освітнього ефекту [10, с.10].

Студентам надається право вільного вибору теми роботи із запропонованого кафедрами переліку або дозволяється виконувати кваліфікаційну роботу за самостійно обраною темою з необхідним обґрунтуванням доцільності її розробки й наукової актуальності. Слід враховувати значимість теми, наявність необхідної літератури, можливість проведення дослідження у школі, відповідність теми інтересам і можливостям автора тощо. Обираючи тему, варто попередньо проконсультуватися з науковим керівником та консультантом, щоб усвідомити сутність обраної проблематики і ступінь складності її дослідження. Досвід свідчить, що найбільш якісними є ті кваліфікаційні роботи, над темами яких студенти сумлінно працювали протягом кількох років: такі окреслювалися і формувалися з рефератів, доповідей на семінарських заняттях, засіданнях студентських наукових гуртків, у результаті участі в науково-практичних конференціях, історичних олімпіадах, внаслідок написання курсових робіт. У такому разі студент має можливість глибоко дослідити тему майбутньої роботи: ретельно вивчити її історіографію й бібліографію, джерельну базу та інші матеріали і зробити належні висновки й узагальнення. Отже, кваліфікаційне дослідження готується

у процесі всього періоду навчання студента у вузі, і тому на кожному новому курсі повинно набувати подальшого поглиблення розробки обраної проблеми із залученням нових джерел, на більш високому теоретичному й методологічному рівнях.

У кваліфікаційній роботі, яку має виконати студент історичного факультету педагогічного університету, при визначенні теми дослідження враховується як методичний, так і історичний аспекти дослідження. Назва теми повинна включати досліджувану проблему і може бути, наприклад, такою:

1. Вивчення теми “Національно-визвольна війна українського народу під проводом Б.Хмельницького (1648-1657рр.)” засобами використання творів художньої літератури (8 клас).
2. Навчальні ігри як засіб організації самостійної роботи учнів на уроках історії в середній школі (на прикладі теми: “Запорізька Січ – козацька республіка. Військова майстерність козаків”).
3. Розвиток діалогічної культури учнів на уроках історії засобом рольових ігор (на прикладі теми: “Середньовічне місто”).
4. Формування системних знань учнів на уроках історії засобом використання внутріпредметних і міжпредметних зв'язків (на прикладі теми: “Утворення Московської централізованої держави XIV-XVI ст.”).

Наступним кроком після вибору теми є з'ясування об'єкта і предмета дослідження, які мають системні логічні зв'язки з темою кваліфікаційної роботи. Наприклад, якщо тема дослідження “Розвиток пізнавальних можливостей учнів засобами наочності (на прикладі теми “Зовнішньополітичний курс московських князів періоду творення Російської централізованої держави (друга половина XV-XVI ст.)”, то об'єктом дослідження є процес розвитку пізнавальних можливостей учнів на уроці історії під час вивчення зовнішньої політики Російської централізованої держави в другій половині XV-XVI ст., а предметом – розвиток пізнавальних можливостей школярів засобом використання наочності при з'ясуванні основних напрямів активізації зовнішньополітичного курсу московських князів другої половини XV-XVI ст.

Далі необхідно визначити мету і завдання дослідження. Мета дослідження пов'язується з об'єктом і предметом, а також з його кінцевим результатом і шляхами його досягнення. Кінцевий результат дослідження передбачає вирішення студентом проблемної ситуації, яка відображає суперечність між типовим станом об'єкта дослідження в реальній практиці і вимогами суспільства до його більш ефективного

функціонування. Мета дослідження з теорії та методики навчання історії, як і будь-якого іншого педагогічного дослідження, найчастіше полягає у підвищенні ефективності процесів навчання й виховання, наприклад:

– мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розвитку творчого мислення учнів засобами проблемного навчання історії в процесі визначення впливу російської суспільно-політичної думки на формування світогляду українських народолюбців 1840-1880-х років.

Нааявність поставленої мети дослідження дозволяє визначити завдання дослідження, сукупність яких дає уявлення про те, що слід зробити для їх досягнення. Вони, з одного боку, розкривають сутність розв'язання обраної історичної, методичної чи психолого-педагогічної проблеми, а з іншого – отримують тлумачення у висновках, які фіксують і узагальнюють результати виконання дослідження. Стандарту в формулюванні завдань немає, але найчастіше вони пов'язані з виявленням сутності, природи, структури об'єкта й можуть включати такі складові:

1. Вирішення певних теоретичних питань, які входять до загальної проблеми дослідження (наприклад, виявлення сутності понять, явищ, процесів, подальше вдосконалення їх вивчення, розробка ознак, рівнів функціонування, критеріїв ефективності, принципів та умов застосування тощо).
2. Всебічне вивчення практики вирішення даної проблеми, виявлення її типового стану, недоліків і труднощів, їх причин, типових особливостей передового досвіду; таке вивчення дає змогу уточнити, перевірити дані, опубліковані в спеціальних неперіодичних і періодичних виданнях, підняти їх на рівень наукових фактів, обґрунтованих у процесі спеціального дослідження.

Обґрунтування необхідної системи заходів для вирішення даної проблеми [4].

Усі завдання у сукупності повинні дати уявлення про те, що необхідно зробити для досягнення мети. Наприклад:

Тема: Розвиток пізнавальних можливостей учнів засобами наочності (на прикладі теми “Зовнішньополітичний курс московських князів періоду формування Російської централізованої держави (друга половина XV-XVI ст.)”).

Мета: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розвитку пізнавальних можливостей учнів

засобом використання наочності в процесі вивчення зовнішньої політики Росії періоду формування централізованої держави.

Завдання:

Проаналізувати та класифікувати джерела, наукову й методичну літературу з досліджуваної теми.

Визначити та дослідити умови активізації й формування програми, основні напрями і засоби здійснення міжнародної політики Російської централізованої держави у другій половині XV-XVI ст.

Розглянути теоретичні основи використання наочності (види, методи й форми робіт на уроці історії).

Експериментально перевірити ефективність методики розвитку пізнавальних можливостей учнів засобом використання наочності у процесі вивчення зовнішньої політики Росії періоду формування централізованої держави.

Принциповий шлях реалізації поставленої проблеми розкривається у провідній науковій ідеї, яка формулюється у вигляді гіпотези дослідження. Зміст гіпотези повинен бути конкретним, відповідати темі, об'єкту і предмету дослідження. Виходячи із завдань кваліфікаційної роботи, за основу слід брати, на наш погляд, переважно теоретичний тип гіпотези, наприклад:

– на основі поставленої мети автор висуває гіпотезу про те, що використання засобів наочності на уроці історії дозволяє створити умови для розвитку пізнавальних можливостей учнів, формування ґрунтовної бази знань з навчальної дисципліни, удосконалення навичок роботи школярів з різними джерелами інформації.

Отже, для висунення гіпотези слід не тільки ретельно вивчити стан справи, бути науково компетентним, але й здійснити діагностичне обстеження на основі спостереження, опитування, анкетування, тестування, вивчення джерельної бази та інших науково-педагогічних методів.

Ефективність кваліфікаційної роботи зумовлюється дотриманням певних принципів (лат. *principiūm* ~ начало, основа - вихідний пункт теорії; те, що становить основу певної сукупності знань):

– принцип об'єктивності (виключає однобічність, суб'єктивізм і упередження щодо добору й оцінювання фактів, передбачає використання таких методів та процедур, які дають змогу одержати максимально достовірне знання про предмет дослідження);



- принцип врахування неперервних змін, розвитку досліджуваних явищ; він обумовлений діалектичною природою педагогічного процесу, постійним розвитком досліджуваних явищ від одного стану до наступного;
- принцип виділення основних факторів, які визначають кінцевий результат, саме вони мають стати предметом осмислення;
- принцип єдності історичного та логічного (врахування історії розвитку об'єкта, його сучасного стану та перспектив подальшого розвитку);
- принцип концептуальної єдності, який полягає в поясненні досліджуваних явищ з єдиних позицій, розуміння сутності та закономірностей навчально-виховного процесу;
- принцип співвідношення досягнутого рівня з метою (результати дослідження оцінюють з позиції поставленої мети, ідеалу, перспектив розвитку навчально-виховного процесу);
- принцип єдності дослідницького і навчально-виховного процесів (педагогічне дослідження завжди повинне бути вписане в реальний процес навчання та виховання, сприяти їх удосконаленню й запобігати впровадженню негативних результатів);
- принцип поєднання аспектного й цілісного підходів (передбачає можливість і необхідність розгляду об'єкта з інших позицій, реального оцінювання результатів дослідження як часткових, співвіднесення їх з даними, отриманими при вивченні досліджуваного явища в інших аспектах);
- принцип системності (дослідник ставить за мету вивчення характеру й механізму зв'язків між елементами, що складають систему) [9, 17].

У комплексному кваліфікаційному дослідженні студенти мають використовувати різні наукові методи, які відрізняються рівнями охоплення досліджуваних явищ. У літературі виділяють чотири групи методів: філософські, загальнонаукові; спеціально – наукові та конкретно-наукові методи [11].

На нашу думку, на першому етапі виконання наукової історико-педагогічної кваліфікаційної роботи слід використовувати методи теоретичного дослідження обраної історичної проблеми та обраних психолого-педагогічних або методичних умов її впровадження у процес навчання, коли необхідно сформулювати поняття, визначити їх суттєві ознаки, виявити етапи розвитку досліджуваного явища тощо.

На другому етапі студент вивчає стан предмета дослідження у шкільній практиці. Тому для збирання фактів зручно використовувати такі методи, як спостереження, тестування, опитування, вивчення педагогічного досвіду, результатів діяльності учнів і вчителів, шкільної документації тощо.

На третьому етапі для перевірки достовірності висунутої гіпотези студенту необхідно використати метод педагогічного експерименту, що дозволяє узагальнити результати дослідження й розробити рекомендації для вдосконалення навчально-виховного процесу. На даному етапі доцільно поєднувати методи теоретичного узагальнення даних експерименту та прогнозування подальшого удосконалення процесу навчання й виховання засобами історичної освіти.

Виконання завдань кваліфікаційного дослідження неможливе без огляду літературних джерел дослідження. Ознайомлення з опублікованими за темою кваліфікаційної роботи науковими (історичними, психолого-педагогічними, методичними) працями починається відразу після розробки ідеї, тобто задуму теми та проблеми кваліфікаційного дослідження. Основними завданнями огляду літератури є:

- ознайомлення з матеріалами за темою кваліфікаційної роботи, їх класифікація, відбір основних фундаментальних праць, найсуттєвіших результатів;
- виявлення напрямків дослідження, які викликають найбільший інтерес;
- формування напрямків роботи та формулювання першої редакції орієнтовного плану роботи;
- отримання вихідного матеріалу для написання тексту основної частини дослідження [13].

З метою повного виявлення джерельної бази необхідно дослідити каталоги бібліотек, бібліотечні посібники, посилання в підручниках, монографіях, словниках та ін., покажчики змісту різних комплектів спеціальних періодичних видань тощо. Наступним кроком в пошуках і доборі літератури є ознайомлення з каталогом газетно-журнальних статей. Студентам-історикам рекомендується познайомитися з такими виданнями:

- історичні наукові видання: журнали “Український історичний журнал”, “Київська старовина”, “Історичний журнал”, “Вопросы истории”, “Новая и новейшая история”, “Отечественная история”, “Славяноведение”, “Археология”; альманахи “Борисфен”,

“Грані”; газета “Історія України” тощо;

- видання з теорії та методики навчання історії: журнали “Історія в школі”, “Історія в школах України”, “Історія та правознавство”, “Преподавание истории в школе”, “Преподавание истории и обществоведения в школе”; газети: “История”, “Джерело”, “Історія України” тощо.

Слід також сказати, що прикметною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація. Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні є ключовим фактором виведення вищої освіти на якісно новий рівень. Тому поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп’ютеризації навчального процесу та впровадження Інтернет-технологій в дослідницьку діяльність студентів. У зв’язку з цим студентам слід звертатися за консультацією до наукових керівників та викладачів-консультантів з метою надання ними методичних рекомендацій щодо залучення до кваліфікаційного дослідження джерел, дібраних з мережі Інтернет, передусім, із спеціальних історичних Інтернет-ресурсів та із використанням шляхів пошуку наукової інформації за допомогою спеціальних пошукових систем (<http://www.histori.org.ua/>; <http://www.nbu.gov.ua/>; <http://www.doba.lviv.ua>).

Вступ – найважча й одночасно важлива частина кваліфікаційної роботи. У методичній літературі немає єдиної думки про те, коли краще писати вступ: до або після написання основного змісту. Але цілком очевидно: глибокий і добре продуманий вступ можна написати тільки після ретельного вивчення й осмислення всього обсягу джерел і літератури, який є в наявності. Тому кожен викладач рекомендує студентам остаточно оформити вступ уже на заключному етапі роботи над темою.

Вступ розкриває сутність і стан наукової проблеми, її значущість, підстави та вихідні дані для розробки теми, обґрунтування необхідності проведення дослідження. Спочатку шляхом критичного аналізу та порівняння з відомими розв’язаннями проблеми (наукового завдання) автор кваліфікаційної роботи має обґрунтувати актуальність і доцільність роботи для розвитку відповідної галузі науки (історичної, психолого-педагогічної, методики навчання історії) та виробництва (шкільної історичної освіти) на користь держави та суспільства.

Обґрунтування актуальності обраної теми кваліфікаційної роботи свідчить про те, як автор уміє вибрати важливу для теорії і практики тему, як розуміє й оцінює її щодо сучасної соціальної

значущості. Актуальність теми характеризує наукову зрілість і професійну підготовленість студента-випускника до самостійної діяльності. Висвітлення актуальності не повинно бути багатослівним. Достатньо кількома реченнями висвітлити головне:

- сутність проблеми або наукового завдання;
- соціальну значущість проблеми дослідження, вирішення якої має важливе народно-господарське та соціально-культурне значення в сучасних умовах розвитку України;
- суттєве значення для подальшого розвитку відповідної галузі науки чи виробництва, теорії і шкільної практики;
- вирішення конкретних часткових питань (в даному випадку питань сучасної історичної науки та важливих питань педагогіки, вікової психології і теорії та методики навчання історії), які сприяють якісним змінам у науці чи виробництві;
- доцільність роботи;
- зв'язок теми кваліфікаційної роботи з темою науково-дослідницької роботи кафедри [3]. Якщо обрана студентом тема є частиною великої проблеми, тоді треба вказати, яке місце в цій проблемі вона посідає, як сприяє її рішенняю.

Важливою складовою актуальності є формування проблемної ситуації, виклад її сутності. Правильна постановка і чітке формулювання нових проблем часто має не менше значення, ніж їх вирішення. Саме вибір проблеми значною мірою визначає стратегію дослідження взагалі й напрями наукового пошуку зокрема. Не випадково вважається, що сформулювати наукову проблему – означає показати вміння відокремити головне від другорядного, виявити те, що вже відомо і що поки невідомо в науці з предмету дослідження.

При обґрунтуванні актуальності теми зазначають стан її розробки. Для цього складається стислий огляд літератури, який підсумовує, що саме ця тема потребує подальшої розробки. Студенту необхідно вказати, як досліджувана у кваліфікаційній роботі проблема розкривається в літературі (історичній, психолого-педагогічній, методичній), які напрямки висвітлені і з точки зору всієї теми або того чи іншого аспекту відзначити, які питання недостатньо досліджені й потребують подальшої розробки. Наступні речення відбивають подальшу структуру вступу, тобто визначається об'єкт, предмет, мета, гіпотеза та завдання дослідження, географічні і хронологічні межі досліджуваної історичної проблематики. Точне й чітке визначення початкової та кінцевої дат досліджуваного періоду, їх взаємозв'язок з певними історичними подіями свідчать про те, наскільки добре студент

орієнтується в історичній проблемі. У вступі також подається короткий огляд джерельної бази, використаної в роботі. Джерела можуть бути як документальними, так і розповідними. Документальні джерела – це, як правило, збірки документів і матеріалів, законодавчі акти, договори, протоколи, стенограми, звіти, статистичні таблиці. Документальні джерела – найбільш цінні й важливі, тому що точно й об'єктивно відтворюють досліджувані історичні події. Розповідні джерела – це щоденники, спогади, мемуари, епістолярна спадщина учасників подій. Такі джерела також дуже цінні й важливі, але при використанні, необхідно пам'ятати про їх суб'єктивний характер. Аналізувати джерела треба за ступенем їх значущості для теми, вказуючи на їх авторство, період появи, призначення та характер.

Далі в тексті подається перелік методів дослідження, що обрані для досягнення поставленої в роботі мети. Перераховувати їх треба не відірвано від змісту, а коротко визначаючи, що саме досліджувалося за допомогою того чи іншого методу. Це дасть змогу пересвідчитися в логічності та прийнятності вибору саме цих методів. Завершується вступ рубриками:

1. Практичне значення кваліфікаційної роботи.
2. Апробація результатів дослідження.
3. Структура роботи.

Написання основної частини кваліфікаційної роботи передбачає дотримання загальних вимог до написання кваліфікаційної роботи. Вони виконуються в повній відповідності з затвердженим планом. Так, готуючись до викладення тексту кваліфікаційної роботи, доцільно ще раз уважно прочитати її назву, що містить проблему, яка повинна бути розкрита. Проаналізований та систематизований матеріал викладається відповідно до змісту у вигляді окремих розділів і підрозділів. Основну частину кваліфікаційної роботи рекомендується поділити на 3 розділи, які, в свою чергу, можуть складатися з підрозділів. Кожен розділ висвітлює самостійне питання чи проблему, а разом вони мають розкривати усю тему в цілому. В свою чергу кожен підрозділ складає окрему частину цього питання. Перший і другий розділи кваліфікаційної роботи мають теоретичний характер, тому їх написання рекомендується здійснювати за хронологічним або за проблемним принципом. Можливе і їх поєднання. За хронологічним принципом висвітлення теми будеться в чітко хронологічній послідовності, від періоду до періоду. Проблемний принцип передбачає розкриття теми в її взаємозумовлених питаннях, при цьому чітка хронологічна послідовність не є обов'язковою. Надзвичайно важливо,

щоб усі положення були безумовно доказовими й не були поверховими або описовими. Виклад матеріалу рекомендується будувати за такою схемою: теза → система аргументів і доказів → факти і приклади → їх пояснення й висновок [10].

Перший розділ кваліфікаційної роботи студентів історичного факультету педагогічного університету присвячується висвітленню та дослідженню однієї з актуальних проблем історичної науки й має такі структурні складові:

- історіографія проблеми та сучасний стан її дослідження;
- аналіз джерельної бази дослідження;
- поділ проблеми на основні складові та аналіз причинно наслідкових зв'язків досліджуваного питання;
- висновки до першого розділу.

Незважаючи на те, що в першому розділі обов'язково присутній фактичний матеріал, цінність історичної частини кваліфікаційного дослідження визначається не кількістю зібраних фактів, а вмінням студента їх узагальнити, встановити їх зв'язки та надати наукового пояснення. Перевагу необхідно надавати основним, найбільш важливим фактам, які є доказом теоретичних міркувань.

Наукова цінність і значущість роботи залежить від кількості й різноманітності вивчених і введених до обігу історичних джерел. Для повноти дослідження автор роботи повинен намагатися використовувати максимальну кількість як документальних, так і розповідних джерел, що, як правило, доповнюють одне одного. Якщо предметом дослідження є життєвий і творчий шлях, громадсько-політичні або філософські погляди політичних і державних діячів, істориків, учених, то до основних джерел в даному випадку треба віднести їх літературно-публіцистичну спадщину: статті, доповіді, листи, щоденники тощо.

Другий розділ присвячується дослідженню однієї з важливих психолого-педагогічних та методичних проблем навчання історії в сучасних умовах вітчизняної історичної освіти. У цьому розділі студент має розкрити методологічні, теоретичні та історичні аспекти окресленої наукової проблематики.

Третій розділ демонструє не тільки рівень проведеного дослідження, а й уміння студента кваліфіковано проводити педагогічний експеримент та аналізувати його результати щодо експериментальної перевірки висунутої гіпотези. Тут має бути подано обґрунтування вибору об'єкта та предмета дослідження, визначення факторів і діапазонів їх змін, доведення достовірності результатів. Методика дослідження має

базуватися на математичній теорії планування й оптимізації експерименту, обробки його результатів. Даний розділ вважається завершеним, якщо в ньому органічно поєднано аналіз усіх аспектів обраної психолого-педагогічної або методичної проблеми та чітко виявлено позицію самого дослідника з приводу актуальності продовження дослідження. Експериментальна робота охоплює анкетування чи тестування учнів, спостереження за навчальною або позакласною роботою школярів та їх учителів, вивчення та аналіз необхідної для експерименту літератури-підручників, навчальних посібників, робочих зошитів, навчальних програм, робочих планів вчителя та планів роботи школи, методичних листів і наказів, класних журналів тощо. Спираючись на ознаки рівнів сформованості досліджуваних якостей, виконавець кваліфікаційної роботи, за допомогою результатів застосованих методів, визначає наявність рівнів сформованості досліджуваних якостей в учнів контрольної та експериментальної груп. Основні показники означених рівнів описуються в тексті роботи та ілюструються у вигляді таблиці. Розділ завершується висновками, які містять стислий виклад кожного наукового результату: сутність наукового результату, його новизну й достовірність, практичне значення, обґрунтування пріоритету результату. Висновки до розділу можуть містити методичні рекомендації педагогічним працівникам щодо втілення окремих розробок у процес навчання.

Заключну частину кваліфікаційної роботи називають загальними висновками. Студент формулює висновки щодо розкритих у вступі актуальності, об'єкту, предмету, меті, гіпотези, завдань, методів дослідження, практичної спрямованості та апробації результатів пошуку, тобто відповідає на питання: для чого було досліджувати цю проблематику, яка від цього користь для подальшого розвитку теорії та методики навчання історії? Висновки в кінці роботи мають містити те нове, суттєве, що становить підсумкові результати дослідження, які часто подаються у вигляді певної кількості пронумерованих абзаців. Їх послідовність визначається логікою побудови дослідження. Важливо вказати на теоретичну і практичну цінність дослідження, які результати теоретичної та експериментальної частини дослідження і де було впроваджено. Також можна сформулювати перелік рекомендацій щодо наукового та (або) практичного використання здобутих результатів роботи. При цьому особлива увага приділяється можливості впровадження результатів дослідження в сучасну навчально-виховну діяльність загальноосвітніх закладів. У висновках необхідно наголосити на тому, що мети

дослідження досягнуто, гіпотезу доведено, всі поставлені завдання вирішено.

Зазвичай кваліфікаційна робота доповнюється додатками. Вони не є обов'язковим елементом дослідження і не входять до основного обсягу роботи, однак підвищують рівень довіри до результатів дослідження. У тексті обов'язково слід зробити посилання на додатки в тому місті, де є необхідність до них звернутися. До додатків включають:

- зразки анкет, тестів, опитувальних листів;
- проміжні математичні доведення, розрахунки;
- інструкції й методики, опис алгоритмів дій, конспекти уроків та позакласних заходів;
- ілюстрації допоміжного характеру (текст, таблиця, схема, графік, карта, репродукція картини тощо).

Оформлення роботи повинно проводитися її автором у відповідності з діючими державними стандартами [3; 13].

Успішність виконання кваліфікаційного дослідження визначається тими критеріями оцінювання, що використовуються у вищому навчальному закладі з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали і шкали ECTS (табл. 1) [12, 206].

Таблиця 1

### Оцінювання успіхів студентів

За національною шкалою	За шкалою ECTS	Кількість балів
ВІДМІННО	A	90 - 100
ДОБРЕ	B	80 - 89
	C	70 - 79
ЗАДОВІЛЬНО	D	60 - 69
	E	50 - 59
НЕЗАДОВІЛЬНО	FX	25 - 49
	F	1 - 24



Для визначення ступеня виконання кваліфікаційної роботи студентами випускного курсу рекомендується врахувати такі навчальні рівні:

- високий рівень (А) – студент вільно володіє навчальним матеріалом на підставі вивченої основної та додаткової літератури, аргументовано висловлює свої думки, проявляє творчий підхід до виконання кваліфікаційної роботи;
- достатній рівень (В, С) – студент володіє певним обсягом навчального матеріалу, здатний його аналізувати, але не має достатніх знань для формулювання висновків, порівняння теоретичних знань із практичними прикладами;
- задовільний рівень (D, E) – студент володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні або володіє частиною навчального матеріалу;
- незадовільний рівень (FX, F) – студент володіє навчальним матеріалом поверхово і фрагментарно або студент не володіє навчальним матеріалом.

Таким чином, специфіка кваліфікаційної роботи на історичному факультеті педагогічного університету полягає в тому, що у процесі її підготовки здійснюється оволодіння студентом, по-перше, теорією і методологією історичної науки, по-друге, теорією та методикою процесу навчання історії в школі, по-третє, технологією проведення педагогічного експерименту з визначеної проблеми. У кваліфікаційній роботі повинні аналізуватися нові факти, матеріали або по-новому висвітлюватися вже відомі положення, а також враховано передовий педагогічний досвід кращих вчителів і шкіл. Результати кваліфікаційного дослідження повинні мати, передусім, практичне значення.

#### Література

1. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский и др. - М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Довідник здобувача наукового ступеня. – К.: Редакція “Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України”, 2006. – 64 с.
4. Задорожна Л., Ветохіна В. Кваліфікаційна робота. Навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету педагогічних університетів. – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – 120 с.
5. Історичне джерелознавство: Підручник / С.Калакура, І.Войцехівська, С.Павленко та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.

6. Лудченко А. и др. Основы научных исследований: Учеб. пособие. - К.: Знання, 2000. - 114 с.
7. Моключенко Л. Кваліфікаційна робота. - К., 1995. - 46 с.
8. Мороз І. Структура дипломних, кваліфікаційних робіт та вимоги до їх написання, оформлення і змісту. - К., 1997. - 56 с.
9. Педагогика в вопросах и ответах: Учебное пособие / Л.В. Кондрашова, А.А.Пермяков, Н.И.Зеленкова, А.Ю.Лаврешина. - Кривой Рог: КДПУ, 2003.- 234 с.
10. Псисько Л., Маслов М. Основні вимоги та методичні поради до написання магістерської роботи (історичні, правознавчі та географічні науки). - Харків: Майдан, 2006. - 92 с.
11. Філіпенко А. Основы научных исследований. Конспект лекцій: Посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 208 с.
12. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: Академвидав, 2006. - 352 с.
13. Шейко В., Кушнарченко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. - К.: Знання - Прес, 2003. - 295с.

*В.В.Іванова*

## ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статтє рассматриваются различные проблемы формирования готовности к творческой профессиональной деятельности, создание оптимальных условий педагогического процесса.*

*The article deals with various problems of forming of readiness for creative pedagogical activities, and making optimum conditions of pedagogical process.*

Успішне вирішення проблем демократизації й гуманізації сучасного суспільства неможливе без модернізації освітньої системи, її змістового й структурного оновлення. Необхідність зміни парадигми освіти багато в чому обумовлена зміною ролі знання в сучасному виробництві й управлінні. Відповідно до Болонської угоди актуалізуються питання гуманітаризації освіти, подальшого підвищення якості освітнього процесу, перенесення акценту із засвоєння "готового" знання на розвиток творчого початку в рішенні навчальних завдань. Успішне вирішення цих питань пов'язано з творчим проявом самої особистості.

Виконання соціального замовлення в підготовці творчої особистості поєднано з подальшим підвищенням рівня готовності педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Педагогічна праця – це особливий вид висококваліфікованої діяльності творчого характеру. Творчий початок у педагогічній діяльності обумовлює необхідність творчого потенціалу особистості сучасного педагога й високого рівня його готовності щодо залучення учнів до творчого процесу і творчої діяльності.

Основною особистісною новацією вчителя-професіонала, його якісною характеристикою є образ “Я”, професійна творчість, в основі якої лежить інтелектуальна рефлексія й досвід трансформації знань і способів творчої діяльності. Творчість виступає характеристикою професійного іміджу сучасного педагога, результатом і процесом його самореалізації в професійній підготовці вищої школи.

Проблеми становлення творчої особистості вчителя хвилювали А.Макаренко, В.Сухомлинського, В.Герського та ін.

Творчість як механізм розвитку особистості обґрунтовується В.Андрєєвим, Д.Богоявленською, С.Гільдентріхтом, Б.Коротяєвим, Ю.Кулюткіним, Т.Кудрявцевим, А.Луком, Я.Пономарьовим та ін.; творча природа пізнавальної діяльності розкривається в роботах В.Біблера, А.Брушлінського, В.Давидова, Г.Щукіної; педагогічна творчість, її сутність досліджується О.Бодальовим, В.Ільїним, В.Загвязінським, В.Кан-Каликом, А.Кравчуком, М.Нікандровим, М.Поташником, Р.Шакуровим та ін.

Проблеми формування творчої особистості вчителя, педагогічного мислення, креативності вирішувалися І.Зязюном, Р.Скульським, Н.Кичук, Ю.Столяровим, С.Сисоевою та ін.

Проблемам готовності до професійної діяльності й пошуку шляхів її формування в майбутніх педагогів в умовах вищої школи присвячені дослідження А.Войченко, М.Дьяченко, О.Кондратюка, Л.Кондрашової, О.Мороза, В.Сластьоніна та ін.

Підготувати сучасного вчителя з урахуванням змін соціальних умов неможливо без модернізації освітнього процесу вищої школи. Це засвідчує вивчення й аналіз професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи; наявність протиріч між функціями сучасного педагога, що постійно удосконалюються, й недостатньо розвинутою здатністю випускників педагогічного університету до їхнього творчого виконання; творчим характером педагогічної праці й рівнем готовності вчителя до творчої професійної діяльності. Зібрані факти говорять про те, що педагоги-початківці, як

правило, психологічно не готові до творчого вирішення професійних завдань. Перебуваючи в стані того, кого навчають, виконуючи здебільшого завдання репродуктивного плану, вони не повною мірою усвідомлюють творчу природу педагогічної праці. Перевага репродуктивної діяльності над творчим характером навчальної роботи призводить до неузгодженості “моделі професійної діяльності”, що формується за роки професійно-педагогічної підготовки у вищій школі в свідомості майбутніх педагогів, з тією реальною обстановкою, в якій їм доводиться починати самостійну професійну діяльність. Як наслідок цих протиріч – формалізм у педагогічній роботі, зниження інтересу до неї, підвищена стомлюваність і низька результативність професійної діяльності молодого вчителя.

Завдання вищої педагогічної школи полягає не тільки в тому, щоб майбутній педагог одержав певний багаж знань з предмету, але й у тому, щоб сформувати в нього стійку потребу в оволодінні новими знаннями й уміннями, вдосконаленні якостей, властивих педагогу-творцеві. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від того, як сам студент забезпечить творче становлення власної особистості.

Готовність майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності у своєму розвитку проходить декілька рівнів, які розрізняються між собою за характером взаємодії (репродуктивний, рефлексивний і креативний) і за ступенем прояву (низький, середній, високий).

З огляду на стан сучасної науки щодо формування професійного обліку вчителя, ми вважаємо, що формування готовності майбутніх учителів до творчої роботи носить поетапний характер, що визначається поступовим розширенням середовища педагогічної праці й ускладненням професійних дій студентів з переходом їх на більше вищий етап навчання.

Питання щодо етапів формування готовності студентів до професійної діяльності вирішується в науковій літературі далеко не однозначно.

Ряд дослідників вважає, що формування готовності проходить два етапи: перший – передбачає організацію навчально-виховного процесу щодо підготовки та самопідготовки до самостійної вчительської діяльності; другий – безпосереднє включення в практичну педагогічну діяльність під час позааудиторної виховної роботи.

М. Дьяченко та Л. Кандибович виділяють три етапи: перший – етап професійної роботи, адаптації до навчально-виховного процесу ВНЗ; другий – формування готовності в процесі навчання; третій – досягнення максимальної готовності до самостійної навчальної роботи [1].

Названі етапи не враховують вікові особливості студентів і специфіку їхнього навчання на конкретному курсі.

А. Кондратюк робить спробу співвіднести етапи формування готовності до професійної діяльності з специфікою курсу навчання. Він виділяє: початковий етап (1 рік навчання) – формування позитивної мотивації оволодіння педагогічною професією; основний етап (2-4 рік навчання) – оволодіння основною програмою, формування професійних якостей і розвиток творчих здібностей студентів; завершальний етап (5-й рік навчання) – диференціація творчої підготовки, досліджується професійна готовність студентів до педагогічної діяльності [2].

Ці етапи, хоча й співвідносяться з курсом навчання, проте не розкривають наступність у формуванні в майбутніх педагогів основних характеристик їхньої готовності до педагогічної роботи.

Ми вважаємо, що при визначенні етапів формування готовності майбутніх учителів до творчої діяльності необхідно враховувати соціальну ситуацію, що характеризує кожний етап студентського віку. Особливістю соціальної ситуації студентського віку є необхідність участі студентів у різних видах педагогічної діяльності, прояв самостійності й розвиток професійних властивостей і якостей їхньої особистості.

Виходячи з особливостей соціальної ситуації студентського віку, рівня підготовленості студентів і специфіки курсу, нами виділено наступні етапи формування готовності майбутніх учителів до творчої професійної діяльності:

I етап (перший рік навчання) – формування позитивної мотивації, установки на творчу працю, потреби в професійній самоосвіті. Акцент навчально-виховного процесу падає на відпрацювання в майбутніх учителів мотиваційного й інформаційно-пізнавального компонентів готовності до творчої професійної діяльності.

II етап (2-й рік навчання) – поглиблення професійного кругозору, розвиток творчих здібностей і установок на творче оволодіння вчительською професією. На цьому етапі відпрацьовується

креативно-рефлексивний та операційно-діяльнісний компоненти готовності.

III етап (3-й рік навчання) – формування професійного світогляду, потреби в поповненні знань, оволодінні методикою науково-дослідної роботи, оволодіння вміннями творчої інтелектуальної діяльності, розвиток потреби в нестандартному вирішенні професійних завдань. На цьому етапі відпрацьовується емоційно-вольовий та оцінний компоненти готовності майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності.

На четвертому етапі (4-й рік навчання) активізується увага студентів на формування професійно-творчої мотивації їхньої особистості, розвиток емоційно-вольової сфери, що забезпечує результативність і високу працездатність, яка призводить до самореалізації й професійного самовдосконалення та самоствердження в практичних педагогічних ситуаціях. На цьому етапі закріплюються усі компоненти, що становлять структуру змісту готовності майбутніх учителів до творчої професійної діяльності.

Складність формування готовності студентів до творчої педагогічної роботи полягає в тому, що успіх їхньої діяльності й удосконалення рівня готовності не характеризується простим переносом сформованих якостей особистості в практичну ситуацію. Важливо організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб до закінчення вищої школи студент не тільки опанував теорію педагогічної творчості, уміння творчої діяльності, професійно значимі властивості й здібності для того, щоб прийти в школу підготовленим до творчого вирішення професійних завдань.

Формування готовності до творчої професійної діяльності – складний і тривалий процес. На його результативність впливають різні умови й фактори педагогічного процесу.

На наш погляд, процес навчання у вищій школі не відповідає повною мірою вимогам формування творчої особистості й повинен зазнати кардинальних змін. Для цього необхідна цілеспрямована й систематична робота з формування готовності вчителя до професійної творчості й забезпечення педагогічних умов, що сприяють оптимальному вирішенню цієї практично значущої проблеми.

Раціональний підхід до вирішення проблеми формування готовності студентів до творчої професійної діяльності прямо залежить від виявлення сукупності умов, що стимулюють процес оволодіння ними основами професійної творчості.

До числа умов, що позитивно впливають на процес становлення готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності, ми відносимо створення освітнього середовища, творчої атмосфери навчального процесу. Для формування готовності студентів до творчої роботи позитивним є не тільки грамотний педагогічний вплив на майбутніх педагогів, але й здорове освітнє середовище як важливий фактор становлення професійного іміджу сучасного вчителя.

Ефективність формування готовності студентів до творчої професійної діяльності залежить від усвідомлення ними значущості творчості на особистісному рівні, стабільності їхньої спрямованості на творчість у самостійній педагогічній роботі. Чим активніше включаються студенти до творчої, навчально-пізнавальної діяльності, тим вищий їхній рівень готовності до нестандартної діяльності, здатності використовувати раніше набуті знання в нових ситуаціях.

#### Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 1985. – 206 с.
2. Кондратюк А.П. Педагогика: Учеб. пос. для фак. повышения квалификации преподавателей средних спец. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – К., 1982. – 382 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 52 с.

*К.О.Делюкіна*

### **УЧБОВІ ДОСЯГНЕННЯ В САМООЦІНЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ**

*В статье рассматривается самооценка учебных достижений студентов экономических специальностей и факторы, которые влияют на положительную динамику студенческих учебных достижений.*

*In article the self-estimation of educational achievements of students of economical specialties and factors which influence positive dynamics of the students' educational achievements are considered.*

Уходження людства в третє тисячоліття ознаменоване не стільки хронологічними змінами в літочисленні, скільки оновленим поглядом світової спільноти в майбуття, визначенням ціннісних властивостей суспільного життя, які характеризують його якість. Світ визнав, що добробут, освіта та здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – основною метою,

пріоритетом розвитку суспільства в ХХІ столітті. Тому не випадково серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за яким Програма розвитку ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку різних країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці якості людського життя. За останніми оцінками індексу розвитку людського потенціалу, Україна посідає 70-е місце в рейтингу досліджених 177 країн і належить до когорти держав з середнім рівнем 0,777. Водночас її індекс рівня освіти 0,94 відповідає індексові країн з високим рівнем розвитку людського потенціалу.

Проблему якості освіти нині пов'язують з розвитком нової інформаційної цивілізації, де випереджальний розвиток якісного середовища для людини, суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником поступу людства. Адже й високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольнив потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства й держави в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях. Якість освіти, освітні стандарти та норми не завжди відповідають сучасним потребам, наявним світовим і європейським стандартам, що їх висувають до змісту освіти, до підготування педагогічних кадрів, їх навчально-методичного забезпечення. Саме тому теперішні зміни в освітніх системах спрямовані головним чином на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально й професійно підготовлених фахівців, здатних забезпечити всебічний розвиток держави.

Вивчення проблеми якості освіти, пошук форм та методів оцінки якості знань стало предметом багатьох досліджень. Проблеми керування процесом забезпечення якості освіти досліджені А.В.Глічевим, І.А.Зимовою, Л.Л.Редько, І.Г.Саловою, А.І.Субетто. Питанню якості управління та керування освіти присвячені праці багатьох учених (Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалько, І.Я.Лернера та інших). Загальні для всієї освітньої системи проблеми керування стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів (А.Г.Бермуса, К.В.Бондаревскої, А.А.Грекова, В.І.Загв'язинського, В.А.Караковського, Н.К.Сергеєва, В.В.Серікова, І.М.Фомічевої та ін.), що створили теоретичні передумови реформування освіти в ВНЗ, та пошук шляхів підвищення її якості.



Приклади адаптації теоретичного досвіду до сучасних умов ми знаходимо в роботах авторів, що займаються вивченням професійної освіти молоді: А.Н.Лейбович, М.І.Махмутова, Т.Т.Новикової, О.Н.Павлової, В.А.Рижова та ін. Однак їхні конструктивні рішення не звернені на умови розробки програм моніторингу якості освіти. Знання студентів є одним із ключових показників якості освіти. У роботах Б.Г.Ананьєва, П.П.Блонського, М.И.Зарецького, Е.І.Перовского, В.М.Полонского, А.В.Слепухіна, М.Ю.Яковлевої та інших теоретичне обґрунтування отримали функції й принципи контролю та перевірки знань молоді, що вчиться. Перевірка й оцінка якості навчання – процес складний й багатоплановий, і дослідницька робота вчених у цій області проводиться в декількох напрямках: функції перевірки в загальній системі навчання (В.С.Аванесова, Т.А.Льїна, А.С.Лінди, Г.І.Щукіна); структурі якості знань (І.Я.Конфедератів, М.Н.Скаткін, Н.Ф.Тализіна, Ю.А.Якуба); методика перевірки й оцінки знань (В.С.Аванесов, С.Я.Батищев, В.М.Млинців); принципи побудови критеріїв і шкал виміру (М.І.Грабарь, В.І.Огорелков, Ю.В.Павлов, Ю.М.Нейман, В.А.Хлебніков, Н.В.Хованов).

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про недооцінку ролі самооцінки навчальних досягнень майбутніх фахівців у системі моніторингу якості освіти. Як показує практика, якість знань студентів залежить не тільки від їхньої об'єктивної оцінки з боку викладачів, але і їхніх умінь, як майбутніх фахівців, бачити, оцінювати й проектувати розвиток власних результатів.

Метою нашої статті є самооцінка якості знань студентів і виявлення факторів, які впливають на позитивну динаміку їхніх навчальних досягнень.

Контроль якості підготовки фахівців у ВНЗ, перед усім, асоціюють із давно відомою системою оцінок навчальних досягнень студента. Однак, ця система не може сама по собі вирішити проблеми організації освітнього процесу у вищій школі. Очевидно, що така система повинна бути ґрунтовно модернізована. Якість одержуваної освіти в оцінках самих студентів є одним з аспектів такої модернізації. З огляду на значимість самооцінки студентами навчальних досягнень якості знань на базі Інституту ділового адміністрування було проведено опитування. В опитуванні взяли участь студенти спеціальності менеджмент зовнішньоекономічної діяльності першого, другого та третього, курсів. Їм було запропоновано висловити свою точку зору за наступними проблемами: взаємодія з викладачем; якість

організації навчального процесу; студент і майбутня професійна діяльність.

Для першої групи проблем взаємодія з викладачем студентам було запропоновано дати відповідь на наступні запитання: Що на вашу думку переважає в ваших стосунках з викладачем: педагогічний вплив або педагогічна взаємодія? Більшість студентів першого курсу (80%) відповіли, що в стосунках з викладачем переважає педагогічний вплив, і лише 20% першокурсників відповіли – педагогічна взаємодія. У студентів другого та третього курсів переважає педагогічний вплив (85%), а для 15% – педагогічна взаємодія.

На друге питання: На педагогічну взаємодію впливають особистісні та професійні якості викладача? 85% респондентів першого курсу відповіли, що впливають і професійні і особистісні, 10% - особистісні і лише 5% відповіли, що професійні. Студенти другого курсу відповіли, що на педагогічну взаємодію впливають як професійні так і особистісні якості викладача (85%), ніж професійні (5% опитаних) та особистісні (10%). На третьому курсі вважають що, на педагогічну взаємодію впливають професійні та особистісні якості (57,1%), 43% – професійні якості.

На третє питання: Чи приділяють вам викладачі достатньо часу? Були отримані наступні дані: 75% опитаних першокурсників вважають, що викладачі приділяють їм досить часу. 15% вважають, що можна було б приділяти більше часу. А 10% респондентів вважають, що викладачі приділяють їм не достатньо часу. У студентів другого курсу результати виявилися такими: 59,3% опитаних викладачі приділяють достатньо часу, 21,8% викладачі приділяють не завжди достатньо часу і лише для 18,7% – зовсім недостатньо. Виключення становлять студенти третього курсу однозначно вважають, що викладачі приділяють їм достатньо часу (100% опитаних).

Наступна група питань стосувалася якості організації навчального процесу. На перше питання: Задовольняє вас якість організації учбового процесу? 75% першокурсників, вважають організацію навчального процесу якісною, 10% не завжди і лише 15% неясним. Якість організації навчального процесу оцінено студентами другого курсу в такий спосіб: 40,6% студентів вважають, що якість організації навчального процесу знаходиться на відповідному рівні, якість викладання варто підвищити (43,75% опитаних), має сенс внести деякі зміни в навчальні плани (9,3% опитаних). Для студентів третього курсу 28,5% респондентів не потрібно підвищувати якість

організації навчального процесу, 14,3% можна внести деякі зміни і для 57,1% респондентів потрібно внести зміни

Другим питанням було: Ваше ставлення до дії модульно-рейтингової системи? Відповідь на це питання у студентів менеджерів була неоднозначна: 20% респондентів першого курсу, 25% опитаних другого курсу і 28,5% третьокурсників переконані, що така система контролю сприяє підвищенню успішності, 80% першокурсників, 71,8% студентів другого курсу і 43% респондентів третього курсу – вважають, що модульно-рейтингова система ускладнює роботу, 3,1% опитаних студентів другого і 28,5% третього курсів завагалися відповісти.

Остання група питань стосувалась проблеми студент і майбутня професійна діяльність. На перше питання: Чи можна використовувати свій вільний час для підготовки до майбутньої професії? Більшість студентів менеджерів першого (75%) і другого (84,3%) курсів вважають, що вчитися й працювати одночасно зовсім неможливо, інші не можуть знайти роботу або працюють але не за фахом (25% – першокурсників і 15,6% другокурсників). 100% студентів третього курсу категорично відповіли, що не можливо. Варто відмітити, що для більшості студентів робота є засобом матеріальної підтримки, хоча деяким з них вона робить приємність і є засобом самореалізації.

На останнє питання опитування: Чи будите ви працювати за спеціальністю після закінчення ВНЗ? Більше половини опитаних студентів припускає працювати після закінчення інституту за фахом (58%). 37,3% припускає за фахом, але готова взятися за будь-яку іншу роботу. І тільки 5,1% студентів категорично відповіли, що працювати за фахом не будуть.

Як показало опитування, рівень викладання за фахом менеджмент зовнішньоекономічної діяльності є досить високим, а це одне з найважливіших факторів у системі оцінки якості освіти. Соціологічне опитування дозволило прийти до наступних висновків:

1. У практиці вищої школи все ще переважає педагогічний вплив, а не педагогічна взаємодія, співробітництво і співтворчість. Навчання, засноване на педагогічній взаємодії, забезпечує ефект співрозуміння, сприяння, соціалізації, що стимулюють перспективу росту, розвиток світоглядних поглядів, активної пізнавальної позиції. Реформування навчального процесу припускає перетворення кожного учня із засобу в мету, з об'єкта в суб'єкт навчальної роботи.

2. Спираючись на дані опитування, було виявлено занедовлення студентами навчальним процесом. Перенасичення навчальної програми предметами й підвищені вимоги викладачів приводять до того, що студенти дуже перенавантаженні, отже, в них губиться інтерес до навчання, не засвоюються якісно знання. Необхідно модернізувати технології й методи навчання, залучити інноваційні технології.
3. Самооцінка студентів носить формальний і не об'єктивний характер. Потрібно розробити й різноманітні форми оцінки й контролю.
4. Більшість студентів не можуть одночасно працювати та вчитись це зумовлено тим, що навантаження на роботі та інституті не дають змогу повноцінно оволодіти обома процесами одночасно. Хоча, як відмітили студенти, для більшості робота є засобом матеріальної підтримки, а деяким вона робить приємність і є засобом самореалізації.

#### Література:

1. Крахмалев А.П. Якість освіти, як актуальна проблема керування. – Омськ: ОмГПУ, 2001.
2. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи – К.:К.І.С, 2004.
3. Якість освіти: проблеми. IV міжнародна науково-методологічна конференція. – Новосибірськ, 2001.

*Н.В.Кузьменко*

### **ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ВИХОВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*В данній статъе делается попытка определить компоненты системы внеаудиторной воспитательной работы, как воспитательного средства профессионального образования.*

*The attempt to define components of system of extracurricular pedagogical work as an educational mean of professional education is made in this article.*

Постановка проблеми. Процес становлення студента як фахівця складається з декількох етапів: усвідомлення соціальної ролі праці фахівця, сприйняття вимог майбутньої професії, свідомого пред'явлення цих вимог до себе а також повинна бути сформована самопрезентація, самоактуалізація та ін. Адже в сучасних умовах

ринку праці майбутній фахівець повинен бути конкурентно спроможним і відповідати потребам ринку.

Ці етапи професійного становлення майбутнього фахівця складають основу професійно-фахового виховання у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ), процес якого включає в себе навчальну, наукову, позааудиторну та суспільну роботу. Також виховний процес у вищому технічному навчальному закладі реалізує принципи виховання, що визначені концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти.

Не остання роль у професійному становленні майбутнього фахівця належить позааудиторній виховній роботі, яка, в свою чергу, з теоретичними заняттями і різними видами практики (тобто в системі) ставить студента в умови більш близькі до самостійної професійної роботи.

Отже, метою даного дослідження є визначити основні компоненти системи позааудиторної виховної роботи.

Аналіз останніх досліджень. До основи розробки та реалізації моделі виховної позааудиторної роботи належать теорії цілісного педагогічного процесу (Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, В.В.Краєвський), педагогічних систем (Ю.К.Бабанський, Н.В.Кузьміна), сучасні концепції виховання (В.А.Караковський, А.В.Мудрик, Л.І.Новікова, Н.Е.Щюркова), теоретико-методологічні основи моделювання виховних систем освітніх закладів (Л.І.Новікова, Е.Н.Степанов).

Доброчинним середовищем для розвитку особистості студента, формування його самоствердження є позааудиторна виховна робота ВТНЗ як сукупність перетворюючих дій, чинених за межами навчального процесу у безпосередньому зв'язку з ним. Вона має власну специфіку, методи, критерії оцінки результатів діяльності (Є.В.Мещерякова). Позааудиторна виховна робота, по-перше, є одним із засобів виховання готовності студентів до професійної діяльності, по-друге, є додатковим джерелом часу в системі навчально-виховного процесу ВТНЗ і, по-третє, організовується в межах вільного часу студентів.

Виходячи з аналізу ряду психолого-педагогічних досліджень і на основі положення про те, що позааудиторна виховна робота повинна стати одним із засобів формування самоствердження студентів, ми спробували визначити, що таке позааудиторна робота і виділити особливості позааудиторної роботи (тісний зв'язок з науково-дослідною діяльністю студентів; свобода вибору форм і ступеню своєї

участі на основі добровільності; незалученості до навчального плану, тобто виконання її у вільний час і понад обов'язковий програмний мінімум; поєднання самостійної діяльності та ініціативи у співробітництві з викладачем; широке використання методів стимулювання активності учасників; новизна змісту, форм і методів роботи).

До змісту виховної позааудиторної роботи відноситься діяльність педагогів та студентів, яка здійснюється за наступними напрямками: патріотичне та полікультурне (направлене на формування соціокультурних якостей фахівця та патріотизму), професійне (забезпечує процес цілеспрямованого формування професійно вагомих якостей майбутнього фахівця), ідейно-правове (передбачає формування у студентів міжкультурної толерантності, наукового світогляду, конституційних позицій особистості), культурно-естетичне (спрямоване на розвиток здібностей студентів до повоцінного сприйняття і вірного розуміння прекрасного, виховання естетичного смаку та ідеалу) [1].

Особливості позааудиторної виховної роботи пояснюються розмаїтістю задач, вирішення яких забезпечує результативність професійного виховання студентів. Під час організації та при проведенні позааудиторної виховної роботи необхідно вирішувати наступні задачі: конкретизувати уявлення студентів про суть та специфіку майбутньої праці; поглибити та розширити фаховий кругозір; удосконалювати фахові уміння та навички; розвивати фахові здібності; формувати професійне мислення і установку на оволодіння професією, здібність до творчої праці; сформувати потребу в професійній самоосвіті і самовихованні; вдосконалювати професійно значущі властивості і якості особистості.

Характерною особливістю організації позааудиторної виховної роботи є використання в її процесі такої системи комунікації, яка дає студентам можливість обмінюватися своїми думками і спостереженнями, співвідносити свої погляди і оцінки з позицій професійних вимог і з точки зору інших її учасників, щоб кожен знайшов місце в загальній справі, був відповідальним перед іншими і збагачувався їх досвідом.

Установки, цінності, усвідомлені інтереси визначають професійні потреби особистості, закріплюють їх на окремих видах діяльності. Орієнтації, що формуються, забезпечують сталість професійної поведінки і роблять її незалежною від ситуативних обставин. Засвоєння мотиваційних уявлень є складним процесом у

формуванні майбутнього фахівця а також важливою задачею професійного виховання, в реалізації якої чималу роль відіграє позааудиторна виховна робота.

Правильно організована позааудиторна виховна робота розвиває у студентів потребу у вивченні фахової теорії, пробуджує інтерес до наукової літератури, тим самим удосконалює в них такі важливі якості особистості, як пізнавальні інтереси і потреби, уважність, звичку до сюжетатичної роботи над собою, формує основи професійних переконань.

Не менш важливою задачею позааудиторної роботи є виховання у майбутніх фахівців упевненості в своїх силах, здібностях, можливостях та внутрішній дисциплінованості. Успішно вирішити її можливо лише в тому випадку, як що студенти отримують завдання з урахуванням своїх сил і можливостей, інтересів і здібностей.

Колективна позааудиторна робота піднімає кожного студента на сходинку вище у професійному кругозорі, професійних знаннях, розвитку професійних творчих здібностей, естетичних потреб, професійного мислення – без чого неможлива особистість сучасного фахівця [4].

В усіх вищих навчальних закладах позааудиторна діяльність має професійну спрямованість. Важливе місце відводиться пропаганді національних трудових традицій, адже значення і дієвість трудових традицій, багатство змісту визначають їх виняткову роль у вихованні майбутніх спеціалістів.

Позааудиторна виховна робота має масовий, груповий та індивідуальний характер. У процесі масових форм позааудиторної виховної роботи педагоги залучають широку аудиторію студентів до інформаційних повідомлень, у процесі групових форм роботи – до взаємного спілкування, а індивідуальні форми мають свої особливості відповідно до поставленої мети. Для отримання більш ефективного результату рекомендується використовувати як масові, групові, так і індивідуальні форми роботи. У педагогічній літературі під формою організації виховного процесу розуміють спосіб виховного впливу, що відображає внутрішній взаємозв'язок різних елементів і стосунки пдагогів і студентів [3].

За аналізом літературних джерел можна виділити найбільш характерні загальні принципи позааудиторної виховної роботи – добровільності, урахування індивідуальних особливостей студента. До принципів позааудиторної роботи можна віднести принцип комунікативної активності (принцип, що стимулює і залучає студентів

до використання нових, невідомих їм матеріалів, пізнавальна цінність яких викликає потребу у спілкуванні, підвищують його якісний рівень, що стимулює комунікативну компетентність студентів).

Розглянемо важливі принципи позааудиторної виховної роботи. Однією з найважливіших задач позааудиторної роботи є формування у студентів пізнавального інтересу. Такий інтерес не може виникнути, як що робота виконується без бажання примусово. Тому вважається, що принцип добровільності є одним з найважливіших принципів позааудиторної роботи. Відомо, що за рівнями загального розвитку, спрямованості інтересів і рисами характеру студенти відрізняються один від одного. Якщо ігнорувати ці відмінності, неможливо досягти успіху у позааудиторній роботі. Принцип урахування індивідуальних особливостей дозволяє враховувати рівні розвитку кожного студента і, виходячи із цього, коригувати усі види робіт, які проводяться з кожним студентом.

Знову ж таки позааудиторну роботу можна поділити на масову, групову та індивідуальну. Усі ці види позааудиторної виховної роботи відрізняються між собою не тільки кількістю учасників, але мають свої організаційні форми, методи і зміст [5].

Говорячи про індивідуальну позааудиторну роботу, можна виокремити дві можливості. По-перше, епізодичне виконання окремих доручень студентами з метою залучення до більш систематичної роботи. По-друге, можна говорити про роботу зі студентами, які вже цілком свідомо вирішили спеціалізуватися за даним напрямом і яких не може задовольнити рівень вже проведених групових занять.

Групова робота охоплює передусім студентів, у яких вже пробудився інтерес до фахового напрямку.

До масових форм можна віднести науково-практичні конференції, зустрічі за професією, проведення олімпіад та ін. [5].

Позааудиторна виховна робота у ВТНЗ, за С.С.Вітвицькою, проводиться на основі активності та самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і фахової допомоги викладачів-кураторів та студентського самоврядування. Позааудиторна виховна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця у контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація позааудиторної виховної роботи вміщує "спеціалізацію", тобто урахування специфіки ВТНЗ, факультету, кафедри, надаючи всій системі навчально-виховної роботи професійної спрямованості, широко застосовуючи у практиці виховання прикладів із професійної діяльності.



Основними напрямками позааудиторної виховної роботи можна вважати: врахування специфіки факультету, кафедри при організації та проведенні виховної роботи із студентами; широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців; моделювання і розв'язання професійних ситуацій; вдосконалення умінь і особистих якостей майбутніх фахівців у процесі включення їх до активної позааудиторної виховної діяльності; психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

Основними напрямками виховної роботи у ВТНЗ є: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; трудове, фізичне виховання; екологічне виховання; професійно-технічне виховання.

Основними засобами і формами реалізації цих напрямів роботи у вищому технічному навчальному закладі, і не тільки в технічному, є: диспути, вечори, конференції, читацькі конференції, бесіди, свята, лекції, зустрічі та інше [2].

Висновки. Позааудиторна виховна робота – це сукупність різних форм і методів виховного впливу на студентів з метою становлення їх професійного світогляду, професійно важливих властивостей та рис характеру, умінь та навичок, потреби та здібності до творчої праці. Позааудиторна виховна робота виступає додатковим джерелом часу, що дозволяє більш цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання професійного виховання студентів в умовах ВТНЗ.

#### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 книгах. Книга 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
3. Гнутель Я. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. – Тернопіль, 1998. – 262с.
4. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев; Одесса: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.
5. Никишов А.М. Организация воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1995. – 58с.

6. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 160с.

*С.О.Смолова*

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*В статье рассматривается эффективность использования метода проектов при изучении немецкого языка в процессе вузовской подготовки будущих учителей иностранных языков.*

*In article to be considered effectiveness of using the projects' method during studying the German language in the process of teaching the future teachers of foreign languages in institution of higher educational.*

Потреба суспільства в якійсній професійній освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці вищої школи. Соціально-економічні зміни активізують процеси оновлення вузівської політики, зміни відношень сторін педагогічного процесу. У зв'язку зі стійкою тенденцією щодо демократизації навчального вузівського процесу значну роль у його структурі відіграє взаємодія викладача і студентів, а також пошук найбільш ефективних форм і методів підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Реформування системи навчання у вищій школі обумовлює необхідність використання проектного методу в процесі підготовки конкурентноздатних фахівців. Метод проектів виник у 20-і роки нинішнього століття у США і розвивався у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж.Дьюї, В.Х.Кіппатрика. Упровадженням методу проектів у навчальний процес вищої та середньої школи активно займаються Г.Селевко, М.Кларін, Е.Полат, Д.Левітес, Л.Кондрашова, І.Зязюн, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Фрейман, О.Пехота, О.Якубовська та інші.

В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність студентів, з урахуванням їхніх особистих інтересів. Метод проектування сприяє формуванню самостійної, творчої особистості майбутнього фахівця і є одним з інноваційних методів навчання. Характерною ознакою методу проектів є органічна і повна узгодженість вузівського навчання з навколишнім життям, різноманітними інтересами кожного студента. Метод проектів є методом пошуку.

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані. Робота над

проектом включає: аналіз проблеми; усвідомлення і визначення мети проекту; розробку концепції проекту, організаційного плану здійснення проекту; конкретну практичну діяльність щодо його реалізації; підсумки у вигляді письмового звіту та презентацію; зовнішню оцінку проекту, що дозволяє підвищити ефективність його виконання.

Проектна методика використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність (тем, типів текстів, навчальної діяльності, типів вправ), проблемність (мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною та змушують думати), навчання із задоволенням (надання студентам можливості говорити про те, що вони думають, виявляти свою творчість в оформленні та презентації проекту). Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність студентів: індивідуальну, групову або колективну, яку студенти виконують упродовж певного часу. Для викладача це прагнення знайти розумний баланс між академічними та прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Продемонструємо кілька прикладів проектів, проведених нами і передбачених вузівською програмою з німецької мови.

Проект "Russische Schulen - wie sind sie?"

Мета роботи: розповісти німецьким друзям про систему вищої освіти в Україні і порівняти її з німецькою, повідомити про типи вищих навчальних закладів, презентувати свій ВНЗ як один із інноваційних вузів України, висловлюючи при цьому власне ставлення до нього, показати життя студентів у педагогічному університеті як під час навчання, так і в позаурочний час.

На організаційному занятті студенти за допомогою викладача розподілилися на групи. Після спільного обговорення теми кожна група отримала своє завдання. Пропозиції вносили як студенти, так і викладач. Вирішили, що в ході проектної діяльності учні можуть: підготувати повідомлення про систему освіти і про типи шкіл як у нашій державі, так і в Німеччині; зняти невеликий відеофільм про свій вищий навчальний заклад; зробити фотоальбом, який розповідає про культурне університету.

Кожна група виконувала заплановані раніше завдання – студенти збирали вирізки з газет, журналів, фотографії до теми, писали реферати, коментарі, ними був знятий невеликий фільм – путівник по університету. В ньому студенти ознайомлювали глядачів зі своїм вищим навчальним закладом, з навчальними кабінетами, розповідали про свої улюблені предмети, про вузівське життя.

Підсумкове заняття – презентація проекту. Спочатку студенти разом з викладачем склали супровідного листа, в якому розповіли про останні новини в вузі (це може бути домашнім завданням). Потім продемонстрували результати своєї праці. Підготовлені матеріали відправили німецьким товаришам.

Проект “Warum liebe ich meine Heimat?”

Мета: розповісти друзям про свою велику й малу Батьківщину.

Студенти розподілилися на три групи, кожна виконувала певне завдання:

Перша група займалася випуском стінгазети “Von allen Ecken und Enden”. Студенти збрали фотографії українських міст, які вони відвідали, зробили до них текстівки й пояснення. Студенти – найкращі знавці німецької мови, склали розповідь-узагальнення про українські міста.

Друга група демонструвала матеріали з теми: “Berühmte Menschen Ukrai-nas”. Студенти у формі короткої доповіді повідомили про відомих людей нашої країни за власним вибором, використовуючи ілюстрації, портрети, тощо.

Третя група займалася підтемою: “Meine kleine Heimat Heibt Poltawa”. Студенти зробили слайди, які відображають життя рідного міста, а також намалювали газету, до якої було додано фотоальбом.

Проект “Ukraina – das Jugendportrat”.

Мета: продемонструвати найбільш повний портрет студента своєї країни (розповісти про його життя, навчання, захоплення, проблеми).

Робота над проектом проходила чотирма групами.

Перша група підготувала гумористичний фотоколаж. Студенти підбрали фотографії, які відображають їхнє життя (нерідко з аспектом гумору) на заняттях, в позаурочний час, на дозвіллі.

Друга група займалася темою “Wie sehen wir aus?”.

Студенти виконали малюнки, збрали вирізки з українських молодіжних журналів і газет, які розповідають про зовнішній вигляд сучасної молоді, про модні речі, зачіски, яким надає перевагу українська молодь.

Третя група склала доповідь, в якій було відображено життя підлітків позаурочний час, наведені приклади захоплення студентів і розповіді про них.

Четверта група продемонструвала запис інтерв'ю зі своїми ровесниками.

Після презентації проекту його результати, оформлені у вигляді колажів, доповідей, інтерв'ю, а також всілякі розробки були направлені до Німеччини.

Труднощі в роботі над проектом неминучі. Не завжди студенти готові обговорювати організаційні питання іноземною мовою, нерідко наявні мовні помилки, не вистачає додаткової літератури іноземною мовою, часто доводиться брати інформацію з українських джерел, а потім перекладати її. Тому роль і участь викладача в проєкті дуже велика: в деяких випадках перед розробкою проблеми необхідно ввести і відпрацювати лексико-граматичний матеріал, в інших – педагог може лише підказати напрям пошуку, забезпечити джерелами, відправити студента (групу) до раніше вивченого матеріалу, дати опору тощо.

Від самого викладача вимагається висока професійна підготовка, знання психологічних особливостей і творчих нахилів студентів. Але дана форма організації навчального процесу приносить задоволення від позитивних результатів, особливо на тлі сучасної домінуючої ролі англійської та німецької мов як мов міжнародного спілкування.

Таким чином, майбутні вчителі переконуються, що не тільки англійська мова потрібна в цьому світі, що знання німецької мови також відкриває великі можливості для пізнання іншої культури, для встановлення контактів із німецько-мовними країнами, що можна на практиці застосувати свої знання. Відгуки німецьких студентів про нашу співпрацю мотивують майбутніх педагогів до подальшої роботи. У студентів підвищується інтерес до вивчення німецької мови, закріплюються міжособистісні стосунки.

Також розвиток навичок монологічного мовлення студентів здійснювався під час захисту індивідуальних проєктів з теми “Мода і час”.

Lehrer. Es ist bekannt, dass die Mode der Stil der Kleidung der bestimmten Zeit ist. Die Frau Mode vergeht so schnell wie die Zeit. In jedem Jahr sehen die Modetendenzen ganz anders aus. Jedes Jahr schlägt die Mode etwas neues vor. Eure Hausaufgabe war die Vorbereitung und Vorstellung der eigenen Projekte zum Thema “Mode und Zeit”. Ich weiß, dass jeder Schüler viele Materialien durchgesehen und benutzt hat. Und jetzt stellt jeder Schüler sein Projekt vor.

Zu uns kam sehr geehrte Modemeister aus Berlin. Das ist Monika Weber. Sie hört unsere Schüler und dann gibt ihnen nützliche Tips in den Fragen der Mode.

(Захист студентами проєктів).

Student 1. Ich möchte kurz die Mode der antiken Welt beschreiben. Im Altertum veränderte sich die Kleidermode sehr langsam. Aber Geschmack und Eleganz waren sehr wichtig. Die Frauen achteten auf ihre Schönheit, sie trugen leichte Kleidung aus Lein. Das war einfach, praktisch und bequem. Im frühen Griechenland trug die Frau den Chiton aus leichter

Wolle. Die Männer trugen den Chiton auch. An den Füßen hatten sie Ledersandalen und einen breitkrempigen Hut. Später im 16. Jh. herrschte in Europa die spanische Mode. Die Frauen trugen schöne Reifröcke. Das Oberteil des Kleides war eng und mit Edelsteinen geschmückt. Das Kleid hatte einen großen Halsausschnitt. In Deutschland waren die Frauen konservativer. Sie trugen lange plissierte Röcke, am Kopf – Hauben.

Student 2. Im 18. Jahrhundert herrschte in Europa die französische Mode. Die Frauen trugen die weiten, kuppelförmigen Röcke. Hauptmaterial war die Seide. Das Schönheitsideal war die zarte und schlanke Frau mit einer Wespentaille. In vielen Ländern trugen die Frauen meist einfache Kleider. Das waren die kurze Jacke, der enger Oberteil und der weite Rock. Die Männer trugen Hosen, eine Weste und den Mantel. Der Dreispitz war sehr modisch.

Das 20. Jahrhundert brachte eine neue Mode. Die Röcke waren nicht mehr ganz so weit. Die Kleidung wurde praktisch und bequem. Man lächelte über das Korsett. Frauen trugen kurze Kleider, Männer trugen lange Hosen. Zur Zeit wird der sportliche Stil der Kleidung bevorzugt. Es ist ohne Zweifel praktisch. Noch nie war die Kleidung so bunt wie heute.

Student 3. Wir leben im 21. Jahrhundert und wollen die Kleidung nach letzter Mode tragen. Jeder von uns möchte modisch aussehen. Die moderne Kleidung ist so bunt. Einige Arten der Jugendkleidung schockieren unsere Eltern. Aber topmodische Kleidung gefällt den Jugendlichen. Das Sprichwort sagt: "Über den Geschmack lässt sich nicht streiten". Und ich bin einverstanden. Mir gefallen Sachen aus Jeans und Leder. Sie halten gut und sehen modisch aus. Für mein Projekt habe ich viele interessante Bilder mit der Kleidung aus Jeans und Leder gesucht. Solche Leder- und Jeanswaren gefallen vielen Menschen.

(Student 4,5,6,7...)

Lehrer. Und jetzt hat Monika ein Wort. (Виступ гості з Берліну).

Hallo! Ich heiße Monika Weber. Ich kam aus Berlin. Ich arbeite in einem Modehaus in Berlin. Ich habe gesehen, dass alle Menschen modisch sein wollen. Fast alle jungen Leute in Deutschland und in der Ukraine sind modebe-wusst. Sie tragen alles, was sie wollen: moderne Jeans, bunte Jacken, kurze Röcke und Kleider, verschiedene Schmucksachen. Die Jugend akzeptiert immer neue Vorschläge der Mode. Ich möchte euch meine Tips geben:

1. Kleidet euch mit Geschmack.
2. Trägt topmodische, aber praktische Klamotten.
3. Die Kleidung muss bequem sein.
4. Findet einen eigenen Stil.

5. Pfllegt eure Kleidung, damit sie gut ;aussieht.

Meine Freunde! Ihr habt verschiedene Kleidungsarten beschrieben. Ihr habt viele Wörter zum Thema "Kleidung" gelernt. Ich habe für euch ein Kreuzwortgitter vorbereitet. Auf dem Plakat seht ihr schöngekleidete Menschen. Schreibt ihre Kleidungsstücke in mein Kreuzwortgitter. Arbeitet paarweise.

Таким чином, на сучасному етапі реформування системи вищої освіти України гостро стоїть проблема використання інтерактивних методів і технологій навчання, спрямованих на підготовку висококваліфікованого вчителя іноземної мови, з високим рівнем професіоналізму і майстерності.

Використання у навчальному процесі системи, яка включає завдання у вигляді проєктів забезпечує підвищення інтересу студентів до вивчення предмета та підвищення якості їх знань. Метод проєктування забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, мотивований проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нового, опанування новими лексичними одиницями і дозволяє зробити навчання посильним для всіх студентів з урахуванням їх участі в різноманітних проєктах. Застосування на заняттях німецької мови методу проєктів робить процес навчання доступним, цікавим, посильним для кожного студента, сприяє формуванню умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку комунікативних умінь та емоційно-ціннісному ставленню кожного студента до вивчення німецької мови, а також орієнтує на творче оволодіння майбутньою професією.

#### Література

1. Освітні технології: Навч. – метод. посіб./ За заг.ред. О.М.Пехоти.- К.: А.С.К., 2002. – 255с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М. 1998. – 234с.
3. Комар О. В. Викладання за інтерактивними технологіями // Рідна школа. – № 5. – С.23-25.

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В данной статье рассматриваются особенности управления самостоятельной работой по иностранному языку студентов технических специальностей. Эти особенности имеют достаточно сложную структуру. При планировании управленческой деятельности по иностранному языку важно учитывать фактор времени и выбирать варианты, дающие быструю отдачу при минимальной затрате времени, принимая во внимание малую сетку часов, отводимую на изучение языка в техническом вузе.*

*This article deals with the peculiarities of the foreign language independent work's management to students of technical specialities. These peculiarities have a rather complicated structure. While planning the management's activity on foreign language it is important to take into consideration the time factor and choose those variants which give the quickest return in minimal time's expenditure, taking into consideration the small amount of the hours given to language study in technical higher schools.*

В многогранной работе, проводимой высшей школой по повышению качества подготовки будущих специалистов, одно из центральных мест принадлежит вопросам совершенствования самостоятельной работы студентов. Следует отметить, что обучение является перспективным процессом, направленным в будущее. В этом не только особенность, но и определенная трудность. Ведь то, чему студенты обучаются сегодня, будет необходимо ему не завтра, а через несколько лет. Поэтому необходимо предусматривать потребность в объеме знаний, которые понадобятся специалисту в его будущей практической деятельности.

Существенное изменение в результате развития науки и техники, и в этой связи, изменение в содержании творчества инженера, требующее от него теперь не только правильного и наиболее полного усвоения научно-технических знаний, но и умения осмыслить приобретенную информацию с целью своевременного принятия правильных решений, актуализирует необходимость приучения будущих инженеров к самостоятельному пользованию специальной научно-технической литературой на иностранном языке (ИЯ), особенно зарубежными научно-техническими журналами для того,



чтобы инженер был в курсе всех современных достижений в его профессиональной области и мог, при необходимости, адаптировать их для нужд отечественного производства.

Эта сторона обучения ставит перед учебным заведением задачу формирования у студентов потребностей в приобретении новых знаний, развития у них умений и навыков добывать эти новые знания самостоятельно, формировать приемы активной мыслительной деятельности, умение ориентироваться в быстро растущем потоке всевозможной информации.

Думается, что процесс научения может идти быстрее и плодотворнее при условии рационально организованной самостоятельной работы (СР) студентов. В свою очередь, процесс организации СР требует грамотного управления ею со стороны преподавателя.

Однако следует отметить, что организационно-управленческая сторона данного процесса достаточно сложна. Одну из сложностей мы видим в том, что СР требует высокого сознания студента. Простые управленческие команды и организационные приемы не дают полного решения вопроса. Здесь мы сталкиваемся с серьезным отличием управления техническими системами и управления умственной деятельностью людей в ходе овладения новыми знаниями.

Анализ и обобщение опыта свидетельствует о том, что стихийного формирования управленческой деятельностью не происходит. Владение арсеналом средств воздействия не может быть результатом эпизодических процедур. Только создание комплексного подхода по целенаправленному формированию готовности к управленческой деятельности, овладение структурой и содержанием данной деятельности поможет вывести каждого студента на определенный уровень владения своей специальностью, что является важной задачей формирования его социальной активности.

Но, к сожалению, вопросы управления СР студентов еще не достаточно освещены в педагогической литературе. Что касается методики обучения ИЯ, то в настоящее время создалась своеобразная ситуация: значение управления признается всеми методистами, однако нет в сущности теоретических и практических работ по актуальным проблемам управления. Неоднозначность в понимании процесса управления и недооценка комплексного характера данного явления создали предпосылки для неоправданно суженой трактовки управления. Например, иногда переоценивается роль коммуникативных установок, т.е. упражнения отождествляются с увеличением и уменьшением заданий как на занятиях,

так и при выполнении домашних работ. Также иногда преувеличивается роль контроля и т.д.

Если обратиться к вопросу организации СР студентов технических специальностей по ИЯ и управления ею, то, можно с уверенностью констатировать, что и он во многом еще является не решенным.

Обучение ИЯ в техническом вузе отличается специфическими трудностями, связанными с тем, что большую часть учебной программы составляют точные науки, а небольшое количество часов, отводимое на изучение ИЯ не способствует развитию иноязычной речевой деятельности, поэтому и задача по формированию навыков и умений устной речи, а также пользования литературой по специальности остается часто нерешенной. Очевидно, одной из причин такого положения является убежденность некоторой части студентов в том, что при минимальных знаниях ИЯ с помощью словаря можно понять любой текст. Но на практике оказывается, что недостаточное владение ИЯ не дает возможности ни пользоваться иноязычной литературой, ни общаться с зарубежными партнерами.

Поэтому и возникает необходимость создания системы, при которой студенты технических специальностей могли бы самостоятельно работать с предлагаемым для усвоения материалом. А для этого необходимо организовывать учебную работу таким образом, чтобы она максимально и эффективно способствовала развитию и совершенствованию иноязычной речевой деятельности студентов. И главное в этом вопросе, чтобы сами студенты осознавали пользу от такой организации аудиторных и внеаудиторных занятий /Коньшева, 2005 /.

Практика работы со студентами технических специальностей указывает на необходимость определения соотношения рационального и нерационального расходования времени на изучение ИЯ. Конечно, когда преподаватель не достаточно тщательно готовится к занятиям и предлагает студентам регулярно заниматься только переводом иноязычных текстов как в аудитории, так и при выполнении домашних заданий, то найти причины и дать решение проблеме проще.

Но потери времени бывают и в других ситуациях, например, когда уровень владения ИЯ студентов достаточно низок, и преподавателю приходится тратить много времени для объяснения того, что студенты должны были усвоить в процессе обучения в средней школе. В таких случаях возникает необходимость определить способы сокращения непроизводительных расходов. Вероятно, одним из них может быть повышение качества усвоения студентами знаний с

использованием наиболее рациональных приемов СР, каковыми могут являться, например, модули по грамматике или лексике или работа с графическими опорами, такими как иерархические диаграммы, семантические карты, семантические решетки, градиентное построение слов, семантические блоки и т.д.

В этом случае можно говорить об оптимизации процесса управления СР по ИЯ. Ю.К. Бабанский утверждает, что “управление может стать оптимальным лишь в том случае, когда оно в максимально возможной мере учитывает естественный, закономерный ход развития индивидуумов, общественных процессов, явлений, содействует ускорению развития их положительных тенденций” [Бабанский, 1971, с. 35].

Значительный интерес в организационно-управленческой работе по ИЯ составляют ее психологические установки. Обратимся к тому, какие управленческие команды часто даются на занятиях. В начале занятия преподаватель предлагает студентам отчитаться за домашнее задание, в конце – “дома выучить”. Если студент плохо подготовился – команда “учить больше” и т.д. Конечно, обойтись без подобных управленческих команд не просто, так как в них вкладывается определенный смысл. Однако если вдуматься, то форма приведенных команд дает психологическую установку на заучивание материала дома и на воспроизведение на занятиях. Все последующие действия преподавателя подтверждают эту установку.

Но если проанализировать вышесказанное, то мы поймем, что односторонность штатной установки на постоянный повтор действия приводит к созданию практического стереотипа повторяемости. Следовательно, для творческой самостоятельной деятельности нужны другие целевые установки, направленные на активное действие поиска решения поставленных задач.

Думается, что в управлении СР студентов большое место должен занимать необходимый настрой на постоянную работу над иноязычным материалом. Практика показывает, что наиболее быстрый настрой на систематическую работу приходит в том случае, когда для нее имеются все условия: грамотно и доступно сформулированные задания; наличие учебных и дидактических материалов, предназначенных для самостоятельного усвоения; посильность и значимость предлагаемых заданий; наличие альтернативных заданий, из которых студент может выбрать именно те, которые ему кажутся наиболее интересными; заинтересованность преподавателя в результатах труда студента; отсутствие авторитарности со стороны преподавателя и т.д. Все это в общей

сложности положительно сказывается на управлении организацией умственного труда по освоению ИЯ и на повышении качества выполняемой СР.

“Управлять процессом обучения – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой. При управлении процессом учения, как и любым другим, свобода выступает как осознанная необходимость” /Талызина, 1984, с. 273/. Управление процессом обучения есть управление процессом усвоения деятельности, утверждает Т.Ф.Талызина. Для этого необходимо участвовать в ее выполнении. Добиться этого можно двумя путями: а) сделать самостоятельную деятельность предметом усвоения и вести контроль за ходом ее выполнения; б) путем различных воздействий наводимых на данную деятельность.

В связи с этим усложняется и работа преподавателя. Путем грамотного управления мыслительной деятельностью студентов он должен возбуждать их интерес к содержанию изучаемого предмета. Новый материал следует объяснять, связывая его с предыдущим, подводить студентов к собственным выводам и обобщениям. Кроме того, необходимо направлять проблемными вопросами речевую иноязычную деятельность студентов, оценивать их знания и умения, не забывая при этом об изучении их индивидуальных особенностей в целях индивидуализации учебного процесса. Задача преподавателя в управлении учебным процессом – отобрать содержание обучения, обеспечить рациональную организацию самообучения, сформировать умения студентов самостоятельно добывать знания, т.е. осознанное овладение приемами учебного труда. В этой связи необходимо, чтобы студент:

- имел ясные представления о целях своей учебной деятельности и был ориентирован на решение тех задач, которые ставит перед ним высшая школа;
- осознавал мотивы своей учебной деятельности;
- при возникновении трудностей умел концентрировать свои психические и физические силы на достижении поставленной цели;
- умел нести ответственность за правильность своего выбора уровня заданий и темпа изучаемого материала;
- умел сам оценивать свою деятельность;

– планировал самостоятельно и организовывал свою учебную деятельность.

Учеными доказано, что чрезмерная активность преподавателя на занятии и во внеурочное время в стремлении передать как можно больше информации студентам часто ведет к торможению в восприятии студентов. Часто можно столкнуться с такой ситуацией, когда преподаватель не может разобраться в том, почему же после его объяснения студенты так и не поняли того, что им было необходимо усвоить. Преподаватель пытается объяснить тоже самое несколько раз, но эффект от повторных объяснений обычно может быть совсем незначительным, так как у студентов возникает ложное ощущение, что они все это уже знают, так как слышат не в первый раз, и они остаются внутренне пассивными, а, следовательно, и невосприимчивыми. Поэтому преподавателю следует воспитывать у студентов максимальную активность по отношению к изучению ИЯ и создавать условия, когда студенты сами ощущали бы потребность в получении знаний, ибо, получаемое в готовом виде, проходит мимо их сознания и не оседает в памяти. Отсюда следует вывод, что преподавателю необходимо научить студентов учиться, т.е. приобретать умения самостоятельной работы. Отсутствие умений этой работы отрицательно сказывается на изучении иностранного языка, особенно у студентов технических специальностей. Обычно студент свою СР по языку сводит к выполнению домашних заданий. Самостоятельная работа, тем не менее, не должна рассматриваться только как выполнение домашних заданий. Она включает все виды работы в аудитории и вне ее.

Учитывая чрезвычайно ограниченный языковой опыт студентов технических специальностей, их СР должна управляться непосредственно или опосредованно.

Цикличность в преподнесении определенного материала и в построении занятий предполагает увеличение удельного веса СР по мере увеличения порядкового номера цикла. Так как преподаватель не является сегодня единственным источником информации, его основная функция заключается в управлении процессом усвоения знаний и воспитания (формирования) личности студента.

Если обратиться к современной психолого-педагогической и методической литературе, то в ней процесс обучения рассматривается как учебное сотрудничество преподавателя со студентами, подчеркивается его совместный кооперативный характер. Вместе с тем, приводимая И.А.Зимней схема взаимодействия обучающего с обучаемым свидетельствует о том, что определяющим в этом

взаимодействии является импульс, исходящий от преподавателя [Зимняя, 1989].

Управление – это определенная система, которая отвечает за развитие, обеспечивающее достижение конкретных целей. Мы согласны с К.Б.Есипович, которая предлагает следующее определение: “Управление учебной деятельностью представляет собой комплексную целенаправленную систему средств методического и психолого-педагогического обеспечения учебного процесса, способствующую рациональной организации и активизации как отдельных учебных действий обучаемых, так и их учебной деятельности в целом, а также создающую ориентиры для формирования у обучаемых приемов, навыков и умений самостоятельной работы” [Есипович, 1988, с. 83].

Системный анализ управления СР по ИЯ показал сложность его структуры. Нами выделяются определенные особенности, характеризующие управленческую деятельность. Рассмотрим их подробнее.

Общеизвестно, что любая управленческая деятельность начинается с постановки научно обоснованной цели. Наши наблюдения и специально проводимое нами в ходе исследования анкетирование преподавателей показало, что не все (особенно начинающие) преподаватели умеют формулировать цели и задачи урока. Если проанализировать существующие учебники и учебные пособия по ИЯ для студентов технических специальностей, то можно заметить, что в них не всегда конкретизируются цели обучения. Поэтому нами и выделяется в качестве первой составляющей определение целей управления учебным процессом.

При организации управления необходимо учитывать качественное своеобразие формируемой деятельности. Это обусловлено тем, что на практике внимание преподавателей поглощает работа мнемического характера по изучению лексико-грамматического материала, часто в отрыве от формируемой деятельности, что не ведет к развитию коммуникативной компетенции. Учитывая сложности обучения ИЯ в техническом вузе, абсолютно ясна важность выделения доминирующих видов деятельности, подлежащих управлению. Необходимо вести отбор языковых и речевых средств с учетом качественного своеобразия формируемых видов деятельности, так как в условиях обучения ИЯ в техническом вузе очень важно прочное и качественное усвоение базовых явлений изучаемого языка.

Важным элементом управления является индивидуализация обучения, так как недооценка роли индивидуального подхода снижает

уровень готовности студентов к усвоению ИЯ, что сказывается на результативности обучения.

Для осуществления управленческой деятельности в процессе СР студентов преподавателю необходимо обеспечить получение информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса (в нашем случае это овладение ИЯ студентами технических специальностей), т.е. обеспечивать систематическую обратную связь.

На необходимость обратной связи в форме немедленного подкрепления указывали многие ученые. Как известно, в технике и кибернетике обратной связью называется возможность получать информацию о том, выполнена ли та или иная операция согласно программе управления. В исследованиях вопроса об обратной связи в процессе обучения мы исходили из положения П.К. Анохина об обратной афферентации, которая информирует о результатах совершенного, конечного, и промежуточного действия, давая возможность оценить степень успеха выполненного действия [Анохин, 1955]. Обратная связь может быть внешней и внутренней, жесткой и гибкой, подкрепляющей, корректирующей, немедленной и отсроченной. По нашему мнению, при организации управления СР по ИЯ студентов технических специальностей обратная связь, видимо, должна быть комбинированной, сочетая жесткие и гибкие формы.

Если говорить о внутренней обратной связи, то она осуществляется с помощью ориентировочной основы деятельности, которая задается студенту, а также с помощью различных ключей, что очень важно при организации СР по ИЯ. В нашем понимании, это ключ-подсказка, ключ-правило, ключ-модель, ключ-эксталингвистический фактор и ключ – готовый ответ [Коньшева, 2004]. А внешняя обратная связь осуществляется с помощью системы контрольных заданий, выполняемых после проработки определенного учебного материала.

Частота обратной связи должна быть различной в зависимости от этапа обучения. На начальном этапе, например, контроль должен быть пооперационным и систематическим, а на последующих этапах внутренняя обратная связь по внешней форме действия осуществляется лишь при наличии потребности у студента в получении этой связи. Частоту обратной связи целесообразно рассматривать в связи с мотивационной и подкрепляющей особенностями.

В целом при осуществлении управления СР студентов обратная связь должна нести преподавателю следующую информацию:  
а) выполняет ли студент именно те действия, которые необходимо для

усвоения того или иного материала; б) правильно ли выполняются задания; в) соответствует ли форма выполняемых заданий этапу усвоения; г) формируется ли действие с должной мерой обобщения, свернутости, автоматизированности, быстроты выполнения и т.д.

Одной из особенностей управленческой деятельности является мотивационное обеспечение, так как недооценка роли мотивации снижает результативность обучения. Естественно, что проблема готовности к СР перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации, воспитания интереса к учению. Из практики известно, что для построения по-настоящему действенной системы обучения ИЯ важно сформировать положительную мотивацию и рассматривать ее, в этой связи, необходимо не только как прием, реализующий основные дидактические принципы, а как специальную задачу, решение которой обеспечивает успешность усвоения иноязычного материала. Мы согласны с П.И.Пидкасистым, который считает, что “при целенаправленном формировании все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность личности в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними” [Пидкасистый, 1980]. При этом отмечается, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходят в результате совершенствования целостной личности.

6. При формировании заданной деятельности в процессе управления СР студентов большое значение имеет подкрепление. Но этот процесс не следует смешивать с обратной связью, поскольку они выполняют различные функции и по своему содержанию не могут совпадать друг с другом. Подкрепление предполагает такое воздействие на студента, которое приводит к закреплению получаемых знаний, а то время как обратная связь – это получение информации о ходе деятельности студентов. Если обратная связь может осуществляться в двух направлениях – и к студенту, и к преподавателю, то подкрепление всегда направлено на студента. В процессе обучения ИЯ подкрепление, как правило, совпадает с внутренней обратной связью, поскольку правильное выполнение заданий здесь является важным мотивом самостоятельной учебной деятельности студента.

Таким образом, все выделенные нами особенности управления СР по ИЯ выполняют определенную функцию в процессе управления.



Но главная трудность при осуществлении управления состоит в логически продуманной целенаправленной работе, которая бы учитывала конечные требования обучения ИЯ.

Преподаватель, как основное управляющее звено, отвечает за то, чтобы каждый студент в зависимости от его способностей выполнял конкретную функцию. Преподаватель также организует оптимальные условия взаимодействия между студентами. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что именно преподаватель обеспечивает благоприятные условия для оптимизации учебного процесса. А для этого необходимо осуществить следующую управленческую деятельность:

- обеспечить целенаправленную деятельность студентов;
- определить необходимые виды языковой и речевой деятельности для каждого отдельного студента;
- непрерывно повышать компетентность каждого студента, что означает создание условий для овладения новым учебным материалом в зависимости от индивидуальных способностей; темпа работы; учета качественного своеобразия учебного материала и объективных и субъективных трудностей усвоения, обусловленных существующими способами конструирования учебных ситуаций; умения выбрать рациональные пути овладения иноязычным материалом и т.д.;
- постоянно контролировать деятельность каждого студента, прививая умения самоконтроля и самокоррекции.

Следует отметить, что качественное своеобразие ИЯ как объекта управления в техническом вузе заключается в том, что студент имеет дело с большим числом единичного материала, который подлежит осмыслению и усвоению, а, следовательно, увеличивается нагрузка на память. Это требует критического пересмотра существующих подходов к обучению ИЯ на данных факультетах. Этой цели и служит управление.

При организации СР студентов технических специальностей, учитывая конкретные условия обучения ИЯ, управление необходимо для овладения новыми базисными формами деятельности алгоритмического, полужвуристического и эвристического характера в каждой их основных видов речевой деятельности. А, в свою очередь, объектами управления должна быть учебная деятельность по:

- 1) словоупотреблению;
- 2) структурному оформлению речи;
- 3) обучению понимания синтаксических связей и отношений при чтении технических текстов по специальности;

- 4) извлечению основной информации из технических текстов;
- 5) реферированию, аннотированию, реферативному переводу.

Осуществление управления названными выше деятельностью гарантирует каждому студенту определенный уровень обученности в основных видах речевой деятельности: говорении, письме, чтении, что существенно продвигает студентов в самостоятельном изучении ИЯ как средства общения. Это имеет большое психологическое значение.

#### Литература

1. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб: КАРО, Мн.: Изд-во “Четыре четверти”, 2005. – 208 с.
2. Бабанский, Ю.К. Об управлении процессом воспитательного воздействия // Сов. педагогика. – 1971. – №8. – С. 33–41.
3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – 217 с.
5. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка. – М., 1988 – 234с.
6. Анохин П.К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологов // Вопросы психологии. – 1955. – №6. – С. 18-22.
7. Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб: КАРО, Мн.: Изд-во “Четыре четверти”, 2004. – 144с.
8. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240с.

*С.П.Білоконний*

#### **ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ**

*В статті розглядається проблема готовності студентів педуніверситетів к виконанню професійної діяльності в умовах сучасної школи.*

*In the article the problem of readiness of students of peduniversits is examined to implementation of professional activity in the conditions of modern school.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня система має відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога. Перехід до реалізації нової парадигми вищої школи означає оновлення всіх її сторін: змісту, форм організації, методів і засобів навчання, а найважливіше – підготовки науково-педагогічних кадрів.

Педагогічна практика в умовах сучасної школи – це можливість активного професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні і самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції.

Сьогодні студент-практикант не об'єкт, який механічно засвоює і відтворює знання, а суб'єкт навчання і сучасної практики шкільного життя.

Від першої сходинки – пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності (I курс), специфіки педагогічної професії як професійної системи “людина – людина” (II – III курси) – студент прямує, як стверджує І. Зязюн, до “усвідомлення того, що особистість учителя є головним “інструментом” його успішної діяльності” (IV курс), а від цього – до осмислення власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення та певних здібностей, умінь і навичок (V курс) [4, с.4-5].

Друга сходинка у професійному навчанні – робота над собою, розвиток особистих задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, необхідних для організації навчально-виховного процесу на високому рівні.

Вітчизняні дослідники (Н.Тарасович, І.Зязюн, Л.Крамущенко та ін.) звертають увагу на те, що “лише технологізацію освіти не можна вважати гарантом високих педагогічних результатів. Вирішальна роль залишається професійному учительству”.

Проблема підготовки майбутнього вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях відомих педагогів: В.Сухомлинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, О.Киричука, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Л.Кондрашової, П.Щербаня, В.Бондаря, З.Слепкань, В.Семиченко та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про досить широке висвітлення проблеми готовності. Так, наприклад, готовність як психологічний феномен досліджували М.Дьяченко, Л.Кандибович, Н.Левітов, Д.Узнадзе, В.Мясищев та ін. Проблему підготовки вчителя до

розвитку творчої особистості учня та творчої професійної діяльності висвітлено у працях М.Никандрова, Ю.Азарова, В.Моляко, С.Сисоевої, Ю.Кулюткіна, Р.Скульського та ін.

Разом з тим, готовність майбутнього вчителя до активної навчально-виховної практики недостатньо досліджена.

Мета статті: визначити основні показники готовності студентів до навчально-виховної практики та виявити її рівень.

Для досягнення поставленої мети розкриємо сутність поняття “готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності” та визначимо її компоненти.

Виклад основного матеріалу. Відомий психолог С.Рубінштейн звертав увагу на те, що “діяльність людини обумовлює формування його свідомості, його психічних зв’язків, властивостей, процесів, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання” [6, с. 251]. Провідна діяльність. за О.Леонтьєвим, детермінує розвиток особистості [3, с. 97].

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо визначення змісту, структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Однак більшість авторів розглядають готовність як певний психічний стан особистості.

Так, наприклад, М.Дьяченко та Л.Кандибович розглядають готовність як “вибіркову прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки до діяльності” [2, с.28]. Цей стан, на думку науковців, виникає з моменту визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів. Далі готовність розвивається у зв’язку з виробленням особистістю плану, настанов, загальних моделей наступних дій. Завершальною стадією є втілення готовності, що з’явилася, у предметних діях, які відповідають строго визначеним засобам і способам діяльності.

На думку Л. Кондрашової, готовність до педагогічної роботи визначається “участю студентів не в будь-якій діяльності, а лише в тій, яка забезпечує формування в них позитивного відношення до обраної професії, стійких професійних інтересів і потреби творчо працювати в обраній професійній сфері” [5, с. 11].

І.Дичківська під готовністю до педагогічної діяльності розуміє “особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [1, с. 335].

Проаналізувавши та узагальнивши різні точки зору у визначенні готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності та врахувавши особливості організації роботи студентів-практикантів, сформулюємо визначення досліджуваної готовності. Готовність майбутнього вчителя до здійснення професійної діяльності у процесі педагогічної практики – це цілісне стійке утворення, яке мобілізує особистість на активне включення у діяльність, спрямовану на високу результативність навчально-виховного процесу.

Навчальними планами для студентів IV курсу різних факультетів педуніверситету передбачена навчально-виховна практика тривалістю.

Це перше самостійне включення майбутніх вчителів в навчально-виховний процес сучасної школи. Студенти-практиканти, перебуваючи в ролі вчителя, повинні зуміти організувати такий процес навчання, який зміцнював би інтерес кожного учня до пізнання, відкриття нового, і водночас сприяв формуванню творчої мислячої, самокритичної особистості.

На думку сучасних дослідників (Митник О., Пальшкова І., Коваль Л., Бондаренко О. та ін.), ефективність навчально-виховного процесу може бути значно результативнішою за умови виховуючих взаємин двох особистостей – вчителя й учня.

Продуктивність такої взаємодії залежить від “здатності вчителя до педагогічної імпровізації; володіння педагогічною технікою; вміння вільно поводитися; керувати власним психічним станом; чітко та емоційно відкрито висловлювати власні почуття і думки; постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні” [1, с. 10].

Розглядаючи готовність майбутнього вчителя до здійснення професійної діяльності як складну інтегровану якість особистості, ми виділяємо в її структурі такі компоненти:

1. Мотиваційний (виявляється у рівні усвідомлення особливого призначення вчительської професії; позитивному ставленні і прагненні займатися педагогічною роботою).
2. Змістово-процесуальний (виявляється у якості одержаних студентом знань з психолого-педагогічних та методичних дисциплін про сутність, структуру та шляхи організації навчально-виховного процесу у сучасній школі на високому рівні; у вмінні використовувати ці знання у власній педагогічній діяльності; у точності виконання роботи; у самостійності у діях; в ініціативності та творчому підході до справи).

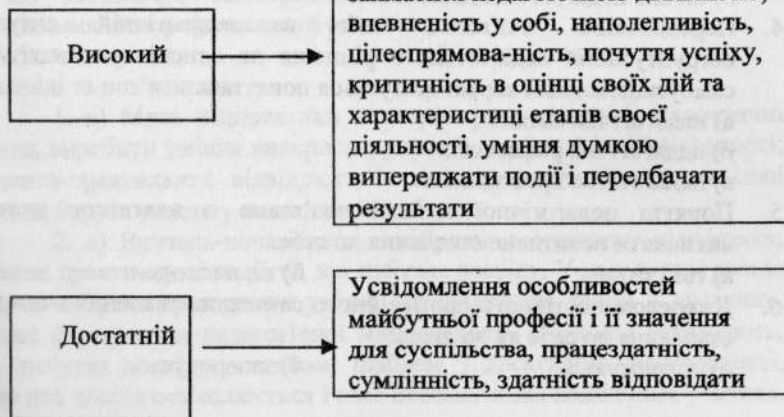
3. Емоційно-вольовий (виявляється у витриманості та дисциплінованості; впевненості у власних силах; наполегливості та цілеспрямованості; у почуттях задоволення, успіху й радості від виконуваної роботи).
4. Оцінно-рефлексивний (виявляється в умінні адекватно оцінити власну та учнівську діяльність; аналізувати різні етапи своєї професійної діяльності; в умінні думкою випереджати події і передбачати результати своїх дій; вносити корективи з метою підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу).

У визначенні змісту кожного компонента ми використовуємо особистісний підхід, який розробляє і обґрунтовує Л. Кондрашова. Науковець вважає, що „не можна обмежуватися в підготовці учителя тільки змістовною стороною (формуванням знань, умінь і навичок). Необхідно, щоб у центрі уваги були в першу чергу його інтелект, моральні і духовні сили” [7, 3].

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень готовності студентів до навчально-виховної практики, віднесені:

- усвідомлення соціальної значущості та особливостей педагогічної діяльності;
- наявність бажання активно включитися до неї;
- свідома дисциплінованість та відповідальність;
- критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності;
- ініціативність та самостійність.

Це дозволило нам виділити такі рівні:



за результати праці, обов'язковість, задоволеність, неадекватна оцінка своєї діяльності, недостатній рівень самоконтролю.

Низький

Байдужість, дія за шаблоном, незадоволеність собою, відсутність самокритичності й самооцінки.

Для виявлення стану досліджуваної проблеми нами була проведена експериментальна робота (констатувальний експеримент), яка охоплювала 300 студентів IV курсів: факультет української філології (100 студ.), педагогічного (102 студ.), географічного (52 студ.) та історичного (46 студ.) факультетів Криворізького державного педагогічного університету.

На настановних конференціях, що проводилися за чітким графіком перед початком педагогічної практики, студентам було запропоновано тестові завдання:

1. Педагогічна практика – це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів:
  - а) погоджуюсь;
  - б) не погоджуюсь.
2. Безпосередня робота в ролі вчителя дає можливість:
  - а) набути педагогічного досвіду;
  - б) перевірити правильність вибору вчительської професії;
  - в) навчитися спілкуватися з учнями.
3. У сучасній педагогічній практиці учень розглядається як:
  - а) суб'єкт педагогічної діяльності;
  - б) об'єкт педагогічної діяльності.
4. Передбачення вчителем себе в педагогічній ситуації, обґрунтування педагогічного рішення на основі самоаналізу та самоусвідомлення характеризується поняттям:
  - а) педагогічна емпатія;
  - б) педагогічна рефлексія;
  - в) педагогічна креативність.
5. Поняття педагогічної емпатії пов'язано із здатністю вчителя викликати позитивне ставлення до себе:
  - а) так, згоден;
  - б) ні, не згоден.
6. Джерелом постійного професійного самовдосконалення вчителя є ставлення до себе як до діяча:
  - а) погоджуюсь;
  - б) заперечую.

7. Педагогічна техніка – це вміння вчителя користуватися на уроці технічними засобами навчання:
  - а) так;
  - б) ні.
8. Вчитель може мати оптимістичний настрій, творче натхнення лише у тому випадку, коли сумлінно виконує професійні функції:
  - а) погоджуюсь;
  - б) заперечую.
9. Педагогічна інтуїція, яка базується на розумінні тенденцій, принципів навчання й виховання, є опорою вдалої імпровізації:
  - а) погоджуюсь;
  - б) заперечую.
10. Перцептивні здібності вчителя виявляються в уміння:
  - а) адаптувати навчальний матеріал відносно рівня розвитку учня;
  - б) проникати у внутрішній світ дитини;
  - в) передбачати наслідки своїх дій.
11. Педагогічний такт учителя виражається перш за все:
  - а) у виявах ввічливості до кожної дитини;
  - б) у почутті міри, доцільності впливу залежно від ситуації спілкування;
  - в) у створенні атмосфери довіри між учителем і учнями та між самими учнями.
12. Перспективи зростання та успіху вчителя у педагогічній професії в сучасних умовах здебільшого визначаються:
  - а) достатніми спеціальними знаннями та фаховою підготовкою;
  - б) здатністю до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовдосконалення;
  - в) поступовим набуттям досвіду та педагогічної вмілості.
13. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі:
  - а) погоджуюся;
  - б) не погоджуюся.

Відповіді та роз'яснення

1. а) Мета педпрактики – закріпити у студентів теоретичні знання, виробити вміння використовувати їх у педагогічній діяльності; студенти-практиканти відвідують і самі проводять уроки та інші заняття, беруть участь у позакласній роботі.

2. а) Вчитель-початківець, здобувши теоретичну підготовку, починає практичну діяльність, він набуває досвіду. У цьому разі досвід означає набуття практичних умінь, впровадження теорії в практику, процес формування педагогічної майстерності. Науковці зазначають, що “набуття досвіду є етапом, щаблем у досягненні майстерності, якщо цей досвід осмислюється і стає особистісним надбанням учителя.



Досвідчений учитель, який досягає високих результатів, – це майстер педагогічної справи” (І. Зязюн).

3. а).

4. б) Педагогічна рефлексія – це здатність педагога об’єктивно оцінити себе та свої вчинки, зрозуміти, як його сприймають у процесі педагогічного спілкування.

5. б) Педагогічна емпатія – це здатність учителя до емоційної ідентифікації себе з іншою людиною, зокрема з учнями, вміння співчувати дітям, співпереживати, віддзеркалювати у власній психіці їхні радощі та невдачі, проблеми та інтереси, ставити себе на місце інших, спроможність відгукуватися на переживання інших, сприймати такі почуття як свої власні.

6. а).

7. б) Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний фізіологічний апарат як інструмент виховного впливу. Вона буває внутрішньою (створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання особистості на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття) та зовнішньою: вербальною (вплив за допомогою слова) та невербальною (міміка, жести, постава, контакт очей, дистанція).

8. б) Можна викликати в собі оптимістичний настрій, творче натхнення лише у тому випадку, коли для вчителя любов до дітей є основою і головним засобом навчально-виховного процесу.

9. а) Для інтуїції характерна швидкість у прийнятті педагогічних рішень, а також недостатня усвідомленість логічних підстав прийнятого рішення.

10. б) Учитель повинен володіти соціальною перцепцією – вмінням за зовнішніми ознаками (вираз обличчя, очі, настрої) зрозуміти ситуативний психічний стан учня.

11. б).

12. б).

13. а).

Отримані експериментальні дані виявилися такими: кількість студентів, які виконали всі завдання правильно, становила 40 осіб (13,3%); у 193 осіб (64,3%) правильними були більше 50% завдань; 67 осіб (22,4%) відчували значні утруднення під час виконання завдань (успішно виконано 1/3 тестів).

Щоб дізнатися, з якими почуттями й емоціями студенти-практиканти вирушають до школи, ми використали модифікований Кольоровий тест Фрілінга. Кожен студент повинен вибрати квадрат

такого кольору, який співзвучний його внутрішньому стану на момент виходу на навчально-виховну педагогічну практику (червоний – готовий працювати, з нетерпінням чекає зустрічі з учнями та досвідченими педагогами-практиками; зелений – не зовсім впевнений у власних силах, але готовий працювати над подоланням перешкод; синій – невпевнений у собі, потрібна допомога з боку методистів та підтримка з боку вчителя-наставника).

Вибір кольорів розподілився так: червоний – 59 осіб (19,7%), зелений – 204 особи (68,0%) та синій – 37 осіб (12,3%).

Основні показники та результати констатувального експерименту були враховані при визначенні рівня досліджуваної особистісної якості майбутнього педагога:

Таблиця 1

**Рівень готовності студентів IV курсу до навчально-виховної практики (у %)**

№ п/п	Показники ф-т	Високий	Достатній	Низький
		1.	Укр. філології (100 студ.)	18,0%
2.	Педагогічний (102 студ.)	12,8%	69,6%	17,6%
3.	Географічний (52 студ.)	19,2%	46,2%	34,6%
4.	Історичний (46 студ.)	23,9%	41,3%	34,8%
	Загальний рівень (300 студ.)	17,4%	60,3%	22,3%

Як бачимо, переважна більшість студентів кожного факультету має достатній рівень готовності до навчально-виховної практики. Але, враховуючи той факт, що майже  $\frac{1}{4}$  випускників-бакалаврів має низький рівень, необхідно надалі продумати систему роботи, яка б суттєво змінила ситуацію на краще.

Отже, готовність студентів педуніверситетів до навчально-виховної практики, є важливим особистісним утворенням, яке дозволить майбутньому вчителю виконувати професійну діяльність якнайкраще.

**Література**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд.: БГУ, 1978. – 320с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
4. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.
5. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л.В. Кондрашової. – Кривий Ріг: Видав. дім, 2006. – 327с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423с.
7. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя / Под ред. Л.В. Кондрашовой. – Кривой Рог: КДПИ, 1993. – 149с.

*О.О.Павленко*

### **СИСТЕМА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ “ГРОШІ ТА КРЕДИТ” В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

*В статье рассматриваются особенности преподавания курса “Деньги и кредит” в условиях экономического образования в высших учебных заведениях. Акцентируется внимание на умениях студентов использовать полученные знания в практической деятельности, решать нестандартные ситуации и задания, уметь взаимодействовать в группе.*

*Формирование данных умений реализуется при помощи использования на практических занятиях как традиционных, так и активных “интерактивных” методов обучения. Разработана система практических занятий к курсу “Деньги и кредит”.*

*This article examines the features of teaching of the course “Money and credit” in conditions of modern economic education in high educational institutions. It accents attention on the students’ skills to use their knowledge in practical activity, to decide non-standard situations and tasks, to be able to interact in groups.*

*The formation of these abilities is realized by means of use at the practical studies both traditional and active “interactive” methods of the teaching. The system of the practical studies to the course “Money and credit” was worked out in this article.*

У теперішній час стає очевидним, що рішення важливих проблем перебудови економіки України в напрямку переходу до цивілізованого ринку та інтеграції до світового ринкового господарства неможливо без створення багаторівневої системи сучасної освіти в нашій країні.

Економічні знання сьогодні потрібні не тільки спеціалістам, працюючим в різних сферах економіки та управління, вченим-економістам та викладачам економічних дисциплін але й всім членам суспільства для рішення повсякденних проблем. Наприклад, в зв'язку із переходом до ринкової економіки відбувається суттєва перебудова фінансової системи, створюються економічні і правові умови для розвитку підприємництва, розвивається ринок цінних паперів тощо. Такі нові умови стимулюють інвестиційну діяльність приватного сектору та індивідів. При цьому в процесі прийняття рішень його учасники самостійно несуть фінансову відповідальність за результати того чи іншого економічного рішення. Прийняти його вірно та без втрат можливо лише маючи певні економічні знання.

Необхідно також відмітити, що без сучасної економічної освіти сьогодні неможливий розвиток спеціального соціального прошарку – підприємництва як активної економічної сили. Адже формування людини як представника цього прошарку, тобто як носія особливих цінностей, норм, орієнтирів, передбачає не тільки наявність особливих схильностей до економічної діяльності, але й розвиток певних якостей особистості та володіння професійними знаннями.

Таким чином, економічну освіту можна розглядати як складне явище – процес та результат засвоєння економічних знань та вмінь, формування певних якостей особистості, розвитку економічного мислення та поведінки, включення в соціальні відносини, властиві працівнику сучасного та майбутнього виробництва [5, с. 8-9].

Виходячи із цього, можна сказати, що реалії сьогодення – нецивілізований ринок, гонитва за миттєвою вигодою, недобросовісна реклама та непорядність у ділових стосунках, є не стільки результатом непродуманості економічної політики, скільки показником нерозвиненості економічної свідомості і мислення населення України, а отже економічної освіти. А тому відродження України треба починати із формування економічної культури населення, підвищення умінь раціонально мислити і грамотно

господарювати, виявляти ініціативу, йти на розумний ризик, дбаючи про майбутнє.

Рішення даних проблем можливо лише за правильно побудованої та продуманої системи економічної освіти в усіх навчальних закладах.

Значне місце в системі економічної освіти вищих навчальних закладів займає вивчення навчального курсу “Гроші та кредит”. Головним завданням курсу є надання майбутнім фахівцям з економіки знань щодо сутності та механізму функціонування таких категорій, як гроші, кредит, грошовий ринок, відсоток; формування у фахівців теоретичної та методологічної бази, необхідної для наступного оволодіння практикою використання грошово-кредитних інструментів, а також уміння оцінювати й аналізувати грошово-кредитну політику, яка проводиться в країні. Ця інформація забезпечує науково-теоретичну і методологічну основу для формування системи знань з конкретно-прикладних дисциплін майбутніх фахівців за різними спеціальностями. Саме тому курс “Гроші та кредит” органічно поєднаний із багатьма іншими економічними курсами. Такими як економічна теорія, теорія фінансів, макроекономіка, прогнозування та державне регулювання економіки, інвестування, міжнародні валютно-кредитні та фінансові відносини тощо [7, с. 6].

Україна за роки перебудови набула значного досвіду використання грошей і кредиту: пережила небачену за мирних умов гіперінфляцію, розбудувала в основному інфраструктуру власних банківської, грошової і валютної систем, сформувала грошовий, фондовий та валютний ринки. Тобто був пройдений складний шлях, який забезпечив визначальну роль грошей в національній економіці. Реформована грошова система сприяє ефективному використанню ресурсів, зростанню виробництва, його збалансованості. Водночас гроші виконують важливу інформативну функцію, їх називають “мовою ринку”. І це справді так. Вся статистична, комерційна, а власне й виробнича інформація стосовно процесів, що відбуваються в ринковій економіці, подається через вартісні показники у їх грошовому вираженні.

Все це дає підставу вважати, що наукове розуміння проблем грошей, грошового обігу, кредитних відносин, банківської справи є необхідним компонентом становлення професійних економічних знань студентів вищих навчальних закладів. А вивчення дисципліни “Гроші та кредит” – складовою підготовки кваліфікованих економістів.

У курсі “Гроші та кредит” важливо не тільки набувати теоретичні знання, а й доповнювати вже існуючі в аспекті адаптації теорії до практики розвитку економічних відносин. Тим паче, що з’явилися широкі можливості для перевірки теоретичних положень на практичному досвіді та фактичних матеріалах нашої країни.

З цієї причини при вивченні курсу “Гроші і кредит” важливою формою організації навчання стають практичні заняття, які надають можливість закріпити і використати лекційну і самостійно оброблену інформацію при рішенні різного роду і складності завдань [8].

Використання отриманих знань – це складний психолого-педагогічний процес, який полягає в реалізації засвоєних понять, законів і теорій в інтелектуальній і практичній діяльності для одержання суспільно корисного продукту. Використовуючи знання на практиці, в житті, студенти переконуються в їх суспільній цінності і на основі цього в них виробляється потреба в засвоєнні знань. На основі застосування відбувається диференціація, узагальнення і систематизація знань. Готовність студентів до успішного використання знань – один із критеріїв їх засвоєння.

Мету практичних занять можна представити у вигляді основних положень: закріплення знань шляхом активного повторення матеріалу лекції, конкретизації та розширення цього матеріалу, його транспозиції на певні завдання; розвиток здібності самостійно використовувати отримані знання для виконання певних дій та для отримання нових знань та навичок; встановлення зв’язку закономірностей, показників з практикою їх використання; ознайомлення з методами та засобами науки в їх практичному використанні; надбання першочергових експериментальних навичок; ознайомлення із різними засобами аналізу та оцінки станів предмету який вивчається, довідниковими та іншими допоміжними інформаційними матеріалами; надбання навичок самостійного рішення науково-практичних питань; приведення розрізаних знань в певну систему; виховання дисципліни та відповідальності навчальної та наукової праці; розвиток зв’язків між предметами.

У системі практичних занять має місце певна дидактична послідовність. На перших заняттях для рішення ставляться однотипові задачі та приклади, потім вони ускладнюються та розширюються. Відповідно змінюється і роль педагога. Спочатку він веде заняття в суворо визначеній системі, потребуючої від студентів чіткого виконання всіх робіт як по змісту, так і по формі. Потім викладач

виступає в ролі керівника та консультанта при достатній самостійності студентів.

Оптимальне проведення практичних занять включає ряд умов їх організації. До найважливіших з них відносимо: дидактично обґрунтоване планування виходячи із задач предмету вивчення; визначення стану знань студентів, їх підготовки до занять; підготовка самих завдань, методичних порад до них та рекомендацій; рекомендована література; чітка організація та порядок проведення робіт; встановлення мети кожного заняття із визначенням показників результатів; науково-теоретичне введення до занять із вказівкою методів та засобів їх проведення; організація та проведення контролю роботи; підведення підсумків роботи; визначення шляхів для подальшої самостійної роботи студентів з предмету, що вивчається.

Виконання цих умов є необхідним та суттєво важливим для проведення практичних занять відповідно до їх ролі, мети та задачі в системі навчання вищої школи [1].

Крім того, реалії сьогодення вимагають від педагогів пошуку нових ефективних форм і прогресивних методів навчання, які були б адекватними сучасній парадигмі освіти, що дає можливість всебічно і гармонійно розвивати особистість, торкаючись не лише суто економічної сторони, а й включати також моральні, етичні, психологічні аспекти, які так чи інакше пов'язані із економікою [6]. Саме тому дедалі частіше при вивченні економічних дисциплін на місце традиційним методам навчання приходять активні методи. Застосування активних форм та методів навчання дає змогу розвивати у студентів гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень і разом із тим вміння працювати у колективі, творчий підхід до вирішення проблем. Тобто всі ті якості, які необхідні людині, щоб бути конкурентоспроможною на ринку, здатною оперативно сприймати нововведення та швидко адаптуватись в нових умовах праці, діяти і мислити по-новому [7].

Ми пропонуємо при вивченні курсу "Гроші та кредит" застосовувати певну систему практичних занять у вигляді проблемних семінарів, занять у формі ділових (рольових) ігор, із застосуванням методу кейс-стаді, методу мозкової атаки, аналізу конкретних економічних ситуацій тощо.

Простежимо систему практичних занять при засвоєнні курсу "Гроші і кредит" із застосуванням традиційних та активних методів навчання.

При розгляді теми 1 “Виникнення грошей, їх суть, форми та функції” можна провести практичне заняття із застосуванням проблемних питань. Вибрати з студентів “сучасників” різних історичних періодів, які повинні за допомогою різних прикладів і ситуацій перенести групу в часи панування тієї чи іншої форми грошей. Це дозволить зрозуміти суть грошей як особливого товару, засвоїти як визначається вартість грошей за різних форм функціонування, простежити взаємозв’язок їхніх функцій.

З теми 2 “Кількісна теорія грошей і сучасний монетаризм” доцільно провести нестандартне практичне заняття за допомогою методу дискусії, розділивши аудиторію на представників класичної кількісної теорії, неокласиків та монетаристів. В результаті знання студентів з теми, що розглядається, поглибляться, будуть розвиватися вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, уважно й зважено вислуховувати думки опонентів, буде формуватися й розвиватися культура обговорення спірних питань.

Для теми 3 “Грошовий оборот і потоки грошей” можна не відходити від стандартного типу практичного заняття і зайняти студентів вирішенням практичних вправ для формування вмінь і навичок побудови схеми грошових потоків.

Розглядаючи тему 4 “Структура грошового обороту”, можна підготувати стандартне практичне заняття, використавши деякі активні методи: економічний диктант з подальшим обговоренням відповідей, а також розглядом проблемних питань, що забезпечує розвиток динамічності і нестандартності розумових процесів, спроможності абстрагуватися від об’єктивних умов і існуючих обмежень.

Метод ситуаційних розрахункових задач важливо використати в темі 5 “Грошова маса”. З його допомогою можна вивчити як якісні, так і кількісні зв’язки економічних явищ, засвоїти сутність показників, що характеризують стан грошової сфери. Крім того цей метод дозволить розширити коло знань студентів, котрі в процесі рішення задач пов’яжуть свої теоретичні знання з практикою, життям, одночасно набуваючи навички в проведенні розрахунків.

Тема 6 “Емісія і випуск грошей в господарській оборот” вимагає проведення стандартного практичного заняття, на якому формуються основні навички розрахунку банківського мультиплікатора, обов’язкових і вільних резервів.

Засвоїти структуру грошового ринку, його функції, інституційну модель, зрозуміти механізм формування пропозиції та



попиту на гроші, досягнення рівноваги між ними з теми 7 “Грошовий ринок” допоможе традиційне практичне заняття.

При вивченні теми 8 “Грошові системи” для поглиблення розуміння на практичному занятті можна використати гру з дидактичними текстами “Запитуйте – відповідаємо”. Вона розвиває вміння формулювати запитання, трансформуючи зміст інформації, сприяє аналітичній обробці інформації. Інтерпретація запитань іншими студентами допомагає виявити рівень розуміння змісту самим автором, переглянути власну точку зору на дане питання. Ігрові моменти сприяють розблокуванню емоційного напруження, що виникає в процесі навчання.

За допомогою проведення практичного заняття з теми 9 “Місце держави в грошовій сфері” методом “мозкова атака” досягається розвиток творчого мислення, вивільнення від стереотипів, традицій і стандартів.

Щоб поглибити знання з теми 10 “Інфляція” та теми 15 “Валютні системи і валютне регулювання”, встановити зв’язок теорії і практики, сформувати вміння слухачів аналізувати ситуацію, робити висновки, приймати відповідні рішення в нетипових або непередбачених ситуаціях, ефективно застосувати в нестандартних практичних заняттях метод Case Studies, що на рівні з отриманням професійних знань дозволяє розвивати необхідні здібності, прищеплювати специфічні навички.

Після вивчення всього розділу “Гроші і грошові потоки” доцільно провести підсумкове практичне заняття у формі гри типу “Брейн-Ринг”. Метою такого практичного заняття є перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу з даного розділу, виявлення прогалин в знаннях, набуття навичок колективного рішення.

За темами 11 та 12 “Характеристика кредиту та його роль в ринковій економіці” і “Кредитна система” окрім традиційних практичних занять можна провести й рольову гру для активізації роботи студентів, підвищення ступеня засвоєння матеріалу, інтенсифікації всього навчального процесу. Значимість застосування цього нестандартного практичного заняття посилюється й тим, що за його допомогою студенти отримують можливість перейти від абстрактного мислення до конкретного сприйняття дійсності, розвивати уміння використання отриманих теоретичних знань у своїй майбутній практичній діяльності.

Роботу на практичному занятті з теми 13 “Банківська система” ефективно організувати методом вивчення подій, що вчить

формулювати і ставити запитання, вмінню знаходити відсутню, для рішення проблеми, інформацію, аналітично мислити, вмінню вирішувати складні і нетипові завдання, застосовувати здобуті знання на практиці.

При засвоєнні змісту понять валюта, валютний курс, їх види, розумінні механізму функціонування валютного ринку, призначення валютної системи, її видів та еволюції в темі 14 “Валюта і валютний ринок” застосовується вирішення завдань проблемно-ситуаційного характеру на традиційному практичному занятті.

Застосування різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів впливає на продуктивність процесу формування професійних умінь майбутніх фахівців з економіки. “Активні методи дозволяють виявляти різні точки зору на одну й ту саму подію, виявляти спільні погляди при інтерпретації блоку інформації, розвивати вміння до активної співпраці у робочих групах, встановлювати емоційні контакти, формувати навички самопідготовки для більш ефективної діяльності та засвоєння більшого обсягу інформації. Також вони дуже подобаються студентам, однак перетворювати нестандартні практичні заняття в головну форму роботи, вводити їх в систему недоцільно, на наш погляд, через велику втрату часу, відсутності серйозної пізнавальної праці, невисокої результативності, поверховості знань, вмінь, відсутності глибини і міцності” [3, с. 52].

Ясна річ, традиційне заняття відіграє суто інформативний характер. Але слід пам'ятати, що неможливо підготувати спеціаліста до творчої трудової діяльності, якщо в процесі його навчання буде переважати репродуктивна діяльність. Тому необхідне оптимальне поєднання різних груп методів навчання, що дасть можливість досягнути відповідного рівня підготовки майбутніх спеціалістів, доповнити й урізноманітнити навчальний процес [3, с. 53].

Отже, головною задачею в системі практичних занять при викладанні дисципліни “Гроші та кредит” в вищих навчальних закладах є пошук оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм навчання з використанням різних методів навчання.

Нам уявляється, що в основі такої єдності лежать вимоги, яким повинні задовольняти всі використані методи: формувати у студентів необхідність в набутті нових знань; направляти процес навчання на зв'язок із сучасним життям; сприяти міцному засвоєнню студентами знань та навичок, а також вміннями переносити їх в нові

умови; допомагати оволодінню навчальними та професійними вміннями як інструментом пізнання [9].

Отже, підготовка викладача до проведення практичного заняття вимагає ретельності і творчості, адже кожна тема курсу потребує свого підходу та своєї методики проведення. При цьому необхідно враховувати наступне: визначити мету, які вміння та навички повинні засвоїти; активізацію пізнавальної діяльності; самостійність студентів під час виконання завдань; питання, теми доповідей, завдання повинні бути пов'язані із темою, яка вивчається, з актуальною проблемою; наскільки дане заняття сприяє формуванню творчої особистості; поєднання даної дисципліни з іншими (міжпредметний зв'язок) [3, с. 50]. Звичайно, вибір методів та форм навчання – це творчий підхід кожного викладача. Але в той же час важливо, щоб обраний метод чи форма заняття були найбільш ефективними при проведенні практичного заняття з певної теми. Тому на вибір доцільної форми практичного заняття також впливає місце теми в курсі та зміст питань, що в ній вивчаються.

#### Література

1. Архангельский С.М. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: “Высшая школа”, 1974. – 532 с.
2. Гальчинський А. С. Теорія грошей. – К.: “Основи”, 1998. – 413 с.
3. Довідник з психолого-педагогічних дисциплін для студентів економічних вузів (в двох частинах) / Автор і укладач Павленко О.О. – Кривий Ріг: КНЕУ КЕІ, 2001. – Частина II. – 75 с.
4. Модуль 6 “Активізація навчання в економічній освіті” з дисципліни “Методика викладання економіки” / Автор і укладач Павленко О.О. – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2003.–53 с.
5. Неволіна В.В., Ромашина І.А.. Специфика экономического образования в педагогических университетах // Экономика в школе. – 2002. – №3. – С.8-10.
6. Павленко О.О. Методи активізації пізнавальної діяльності студентів // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К.: КНПУ, 2000. – Вип.4. – С.167-174.
7. Павленко О.О. Проблемний семінар як засіб формування творчої особистості в навчальному процесі у вищій школі // Зб. наук. праць: Педагогічні науки. – Херсон: ХДПУ: Айлант, 1999 – Вип.12. – С.112-119.
8. Плани та завдання для практичних занять з дисципліни “Гроші та кредит” для студентів, що навчаються за учбовими планами бакалавра з економіки та підприємництва / Укладач Максимова

А.В. – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2001. – 29 с.

9. Рева Ю.П., Смоквіна А.С. Реалізація сучасних методів навчання в процесі підготовки майбутніх спеціалістів // 36. наук. праць Педагогічні науки. – Херсон: ХДПУ: Айлант, 1999. – Вип.12. – С.101-104.

*Л.В.Бродська*

### **ТЕХНОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*Дана стаття розглядає основні питання, пов'язані з методологією розробки навчальних та робочих програм для магістрів факультету менеджменту та технологічні аспекти реалізації означеного методичного забезпечення.*

*The article reveals the main questions, connected with the methodology of working out educational and operating programs for the magistrates as well as technological aspects of the realization of these documentary supply.*

Аналіз стану підготовки фахівців – економістів та менеджерів у вищих навчальних закладах на сучасному етапі свідчить, що майбутні викладачі економічних дисциплін, мають достатньо високий рівень фахової підготовки, але рівень їх готовності до викладання цих дисциплін має досить низькі показники. У них виникають проблеми з навчально-методичним забезпеченням, організацією лекційних, практичних та семінарських занять. Студенти демонструють слабе володіння дидактичними технологіями та методикою викладання відповідних дисциплін.

З метою розв'язання вище означених проблем, підвищення якості підготовки спеціалістів до викладацької діяльності на факультеті менеджменту ЗНУ було введено курси з методики викладання економічних дисциплін та менеджменту для магістрів денної та заочної форми навчання.

Методичні аспекти підготовки спеціалістів до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі було розглянуто в роботах Крамаренко В.І., Підкасистого П.І, Трофімової З.П., Хвесені Н.П., Хуторського А.В., Русецької Т.П., Смирнова С. та інших.

Науковці пропонують певні алгоритми та шляхи вирішення проблемних питань, пов'язаних з наявністю труднощів в формуванні готовності майбутніх викладачів до роботи зі студентською

аудиторією. Але аналіз досліджень свідчить про розходження поглядів авторів на зміст та практичне значення курсів, що знаходять відображення і у запропонованих навчальних та робочих програмах.

Дана стаття має на меті показати деякі підходи до використання положень, які є основними у розробці науково-методичного забезпечення цих курсів.

Методологічною основою сучасної дидактичної системи є об'єктивні закономірності філософії пізнання, матеріалізму, гуманізму, гуманістичної психології. Сутність навчання сьогодні не зводиться до трансляції викладачем готової інформації, або до засвоєння студентами суми знань, це, насамперед формування в них готовності швидко орієнтуватися в тій чи іншій галузі знань, знаходити необхідні матеріали, займатися самоосвітньою діяльністю.

При розробці змістовних та процесуальних аспектів дисциплін що викладаються, ми виходили з принципів особистісно-орієнтованого підходу, розуміння того, що студент – активний суб'єкт освітнього процесу, навчально-пізнавальної діяльності. Тому дидактична система має ґрунтуватися на оновленій науково-педагогічній парадигмі, яка спрямована на реалізацію взаємодії педагогів та студентів, на вдосконалення культури спілкування викладачів, їхньої здатності коректно розв'язувати складні навчальні та позанавчальні ситуації.

Вище означені особливості сучасної дидактичної системи передбачають зміну орієнтації з засвоєння певної суми знань та вмій на внутрішній світ особистості студента. Навчальна діяльність – це організована, психологічно обґрунтована діяльність двох рівноправних у відношеннях суб'єктів, яка задовольняє їхні сутнісні потреби.

Єдиної сучасної дидактичної системи немає, існує декілька концепцій навчання, одна з яких – програмоване навчання, яке ми будемо розглядати як метод навчання людини з використанням програми управління процесом засвоєння знань, умій і навичок, складеної так, що на кожному етапі навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння. Головна ідея цієї концепції – управління навчально-пізнавальними діями учнів за допомогою навчальної програми.

Навчальна програма як алгоритм пізнавальних дій, що містить послідовні мікроетапи опанування одиниць знань або дій, є основним поняттям цієї концепції. В рамках концепції ми вважали за необхідне приділити значну увагу питанням, пов'язаним з вимогами до складання навчальних програм в лекції, а також надати майбутнім

викладачам можливість поглибленого опрацювання цього матеріалу на семінарському занятті.

Метою цього етапу роботи було з'ясувати принципи, за якими складається навчальна програма, показати, як саме зміст навчальної дисципліни має бути відображеним в цілях та завданнях курсу.

Слід зазначити, що в теорії та практиці програмованого навчання існують два окремих підходи – лінійний та розгалужений. Автором першого підходу є Б.Скіннер (1904 – 1990). Матеріал, що вивчається, розподіляється на невеликі частини, які доступні для засвоєння і закінчуються кількома контрольними запитаннями. Ч.Купісевич сформулював основні засади створення та використання лінійного програмування в навчальному процесі: розподіл навчального матеріалу на дрібні “порції”; активізація діяльності учнів шляхом вказівок що і як робити; негайна оцінка відповіді або дії (принцип зворотнього зв'язку); індивідуалізація темпу і змісту навчання.

Перевагою лінійного програмування є те, що суб'єкти навчання обов'язково опановують навчальний матеріал, завдяки його поділу на невеликі частини, безпосередньому контролю і перевірці, можливості відтворення навчальних дій. Однак цей підхід не дає змоги чітко з'ясувати загальні цілі навчання, досягти мети стрибком, індивідуалізувати зміст навчання, обмежує творче мислення і самостійність.

Розгалужене програмування набуло свого розвитку з урахуванням переваг і недоліків лінійного і відрізняється двома особливостями.

Автор цього варіанта Н.Краудер, по-перше, пропонував задавати навчальний матеріал не малими частинами, а логічно завершеними і великими блоками для того, щоб суб'єкти навчання могли глибоко і всебічно проаналізувати його зміст; по-друге, під час виконання контрольного завдання визначати правильну відповідь з набору відповідей, де є ще й неповні та неправильні відповіді, які містять системні помилки. Коли студент дав правильну відповідь, він переходить до наступного мікроетапу. В іншому разі йому дається пояснення сутності помилки, і він отримує завдання працювати з однією із додаткових програм з урахуванням виду помилки або повернутися до вихідного пункту. Отже, розглянута програма веде до навчальної мети різними шляхами залежно від наявних відповідей та помилок. Так досягається індивідуалізація навчання.

Однак і цей варіант програмування має недоліки. Основними серед них є вибір правильної відповіді, який провокує на відгадування

відповідей, запам'ятовування та вилучення помилкових тощо. Розглянуте програмування не дає цілісного і системного уявлення про матеріал, який вивчається.

З метою подолання недоліків лінійного та розгалуженого програмування створено змішане програмування, яке є комбінацією двох перших. На сучасному етапі практично використовується змішаний варіант програмування. Такі програми навчання виявляються найбільш ефективними для формування практичних навичок і вмій.

З урахуванням вищезначених даних теоретичних досліджень, в рамках реалізації вимог Болонського процесу навчальні та робочі програми курсів “Методика викладання економічних дисциплін” та “Методика викладання менеджменту” було складено на модульній основі і використовувалися нами як зразки для майбутніх викладачів.

Ми запропонували студентам магістратури наступну схему роботи.

Кожен з них мав обрати певну дисципліну економічного циклу або дисципліну циклу менеджменту і самостійно, спираючись на зміст, виявити цілі та завдання майбутнього курсу. Враховуючи кількість годин за навчальним планом, магістри склали тематичний план дисципліни з модульним розподілом по семестрам навчання.

Наступним етапом роботи було заняття, на якому проводилась презентація цих структурних елементів програми і обговорювались певні недоліки з метою їх корегування.

Індивідуальним завданням на наступне практичне заняття стала підготовка міні-занять, теми яких обирались з переліку, запропонованому для робочої програми з певної дисципліни, а форма реалізації також залишалася на вибір слухачів.

Ми використовували такий метод навчання як моделювання, оскільки за його допомогою найбільш об'єктивно розкриваються життєві та навчальні ситуації, а також є можливість відстежити і урегулювати проблемні питання.

Тож студенти мали нагоду відчути себе викладачами і зробити спробу практичного застосування отриманих теоретичних знань і умінь.

На етапі підготовки магістрам було надано критерії оцінювання лекційного заняття, в дискусійній формі обговорено вимоги до професійної майстерності педагога, що викладає теоретичні дисципліни.

Таким чином, ми висвітлили основні питання щодо методологічних засад розробки навчальних та робочих програм з підготовки магістрів до викладання економічних дисциплін та менеджменту, технологічні та методичні аспекти їх практичної реалізації.

#### Література

1. Русецкая Т.П. Современные технологии обучения в высшей школе / Т.П. Русецкая. М.: МИТСО, 1998.
2. Смирнов С. Ещё раз о технологиях обучения // высшее образование в России / С. Смирнов. – 2000. – №6.
3. Крамаренко В.И. Методика преподавания экономических дисциплин. Учеб. пособие / В.И. Крамаренко и другие Симферополь: “Таврида”, 1999.
4. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателей высшей школы / П.И.Пидкасистый, Л.М.Фридман, М.Г.Гарунов. М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. Трофимова З.П. Технология обучения (Методические материалы для преподавателей) / З.П. Трофимова. Мн.: РИВШ БГУ, 1995.
6. Хвесеня Н.П. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии // Учебное знание как основа поражения культурных форм в университетском образовании: материалы науч. - практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.) / Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А.Гусаковского. Мн.: Пропилеи.
7. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В.Хуторской. СПб.: Питер, 2001.

*В.В.Сізов*

#### **НАПРЯМКИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ**

*В статье анализируются вероятные проблемы и направления формирования гуманистического воспитания студентов заочной формы обучения.*

*The aim of this article is to determine possible problems and priority tendencies of forming human behavior system for student of distance reportment.*

Постановка проблеми. Необхідність реформування вищої освіти висуває сьогодні масу питань і проблем, вони широко обговорюються як у популярній пресі так і на сторінках спеціальних



видань. Однак хотілося б розглянути ще одну досить важливу проблему для обох сторін навчального процесу – виховний процес у системі заочної освіти.

Виховний процес і студент-заочник – у кращі часи сполучення складне, сьогодніж складне тим більше. Складність може пояснюватися багатьма соціальними й особистісними факторами, але головний з них – зміни в системі соціальних цінностей. Парадокс полягає в тому, що заочна освіта за формою і змістом залишається колишньою і практично незмінною протягом багатьох десятиліть, у той час як соціальне середовище змінилося давно.

Заочна форма навчання організована ще в 30 – рр. ХХ ст. практично не змінилася. У силу ряду причин, заочне навчання перетерпіло деяку еволюцію і практично сьогодні виступає як “усічена” форма очної освіти – рентабельної для навчального закладу і дешевого для студента, але не завжди ефективного для суспільства [7, с.51].

Іншими словами, існуюча система заочної освіти не відповідає його соціальним цілям. Вона цілком орієнтована тільки на процес навчання, що не відповідає ментальності системи освіти в країні “вчити виховуючи”. Звідси відірваність освіти від її соціальних задач, а часом і елементарний формалізм.

Дану освітню модель неможливо перебудувати швидко, тому що процес її формування об’єктивний. Однак будь-яка модель піддається зміні тільки завдяки іншій моделі.

Останні публікації з проблеми. Проблемаам гуманістичного, духовного виховання студентів, формування чіткої моральної бази присвячені праці таких авторів: Веретеннікової І.А., Кондрашової Л.В., Морозової В., Новикової Г.П., Шевченко Г.П.

Але слід підкреслити, що вивченню проблем духовного виховання студентів заочної форми навчання приділяється вкрай мало уваги. Сьогодні практично відсутній системний підхід у вивченні зазначеної теми.

Мета даної статті полягає в тому, щоб привернути увагу фахівців до проблем заочної освіти взагалі і зокрема, до теми духовного розвитку і виховання людини в тій формі освіти, де дана тема, завжди займала непомітне місце. Тема гуманістичного виховання тим більше актуальна, якщо врахувати, що чисельність студентів заочної форми навчання в країні, не менше, ніж очної.

Тому виникає соціальна необхідність у створенні такої системи (чи впровадженню її елементів), яка б змогла “вирівняти” чи

“пом'якшити” проявлення названого парадокса – спробувати почати зміни моделі заочного навчання за змістом і формою відповідно до тих змін, що відбуваються в суспільстві.

Отримані результати: Сьогодні збільшився відсоток молодих людей що навчаються на заочному відділенні. Якщо 15-20 років тому середній вік студента-заочника – 36 років – це вже соціально сформована особистість, то сьогодні, як показує елементарне дослідження, середній вік студента-заочника – 25-26 років. Не мала частина випускників шкіл воліє навчатися на заочному відділенні в силу об'єктивних причин. Очевидно, що дана тенденція буде зберігатися і підсилюватися. Показовим є той факт, що чисельність студентів у деяких ВНЗ, що навчаються на заочному відділенні часом перевищує чисельність студентів денного відділення.

Процес “омолодження” складу студентів заочного відділення приводить до того, що значна частина студентів навчається не маючи досвіду роботи з обраної спеціальності, володіє не завершеним (а найчастіше не упорядкованим циклом соціалізації і соціальної адаптації), слабо вираженими соціально-особистісними орієнтирами, звідси, як правило, відсутність комплексного сприйняття системності навчання, а найчастіше і його мотивації. У даних умовах виховний елемент практично відсутній.

З іншого боку, студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Від інших груп населення студентство відрізняється більш високим освітнім рівнем, що дає підстави для цілеспрямованої діяльності в даному напрямку [3, с. 183].

Звідси виникає необхідність “вирівнювання” ситуації. Головним елементом цього процесу повинна стати система ідеології виховання. В основі парадигми даної ідеології – виховний процес, що базується на цінностях гуманізму.

Це тим більше необхідно, адже ситуація зв'язана зі станом духовності в країні досить складна і неоднозначна. Постпоребудовний період наклав свій відбиток на стан культури суспільства, рівень його духовності. Духовна конструкція колишньої ідеології сильно деформувалася, нову створити поки не вдається, ймовірно тому, що суспільство повинне бути підготовленим для того, щоб функціонувати в умовах демократичних перетворень. Варто пам'ятати і про те, що демократичні цінності очевидні й однозначні для проголошення, але далеко не однозначні для розуміння і тим більше їхньої реалізації.

Сьогодні необхідно враховувати той фактор, що найбільш дієздатна частина населення країни (ті, кому 35-45 років), виховувалася на основі радянських традицій, орієнтири яких не завжди відповідають проголошеним цілям сучасного етапу розвитку суспільства, а часом є гальмом їхньої реалізації. Ймовірно даними обставинами можна пояснити той факт, що в перехідний період розвитку суспільства “втрачаються” як правило представники соціально сформованих соціальних груп населення.

З іншого боку, так назване “кризове покоління”, покоління 90-х років, що сформувалося в період кризових соціальних явищ, має “свої” переконання з приводу таких моральних понять як “справедливість”, “гуманність”, “людина”, “Батьківщина” і т.п. і це явище об’єктивне. На дану ситуацію накладаємо ефект наступності поколінь. Ситуація виходить безрадісна. Тому в сучасних умовах гуманістичне виховання повинне стати соціальним державним пріоритетом.

При цьому, гуманістичний виховний процес у ВНЗ сьогодні не став вихідним, провідним і визначальним на відміну від навчального процесу як такого. Критерієм якості освіти залишається тільки рівень навчання. Вихованість студента, як досягнутий рівень його соціальної адаптації, сформованості найважливіших якостей особистості, внутрішньої готовності до професійної діяльності практично не враховується. Виховний процес гуманістичної спрямованості не може здійснюватися не залежно від інших соціальних явищ чи здійснюватися інерційно. Будь-яке соціальне явище повинне регулюватися ідеологічно, мати чіткі орієнтири, цілі, інструменти і методи їхнього застосування.

Виховання повинно бути спрямоване на цілісний розвиток особистості того, кого навчають, того що є суб’єктом цього процесу, і як управлінську діяльність зі створення умов для її соціалізації, самореалізації, формування і прийняття гуманістичних, соціально визнаних цінностей і зразків цивільного поведіння.

Виховання є важливою і невід’ємною частиною педагогічного процесу, спрямованого на досягнення двох взаємозалежних цілей: забезпечення процесу соціалізації особистості студента як громадянина суспільства, – у першу чергу і тільки в другу – формування фахівця, у цьому специфіка заочного навчання, “...Людина, що живе в суспільстві і не здатна жити без нього, є боржником стосовно нього...Зобов’язання стосовно інших людей не є

результатом довільного рішення; вони попросту оплата тих переваг, що суспільство надає своїм членам..." [2, с. 128].

Фахівець навіть найвищого рівня, що не має вираженої громадянської позиції, соціально не адаптований, що не усвідомлює свого соціального обов'язку, навряд чи знайде своє місце в суспільстві і цим суспільством буде затребуваний чи зможе в ньому реалізуватися. Нарешті, суспільству він стане не потрібний.

Тому виховна система ВНЗ повинна являти собою цілеспрямований комплекс, що сполучить мети виховання, всі види навчальної і позанавчальної діяльності і визначальний характер відносин учасників педагогічного процесу, а також відбиває специфіку організації виховного процесу в умовах заочного навчання в конкретному ВНЗ.

Конкретизуючи проблему можна визначити ймовірні напрямки організації виховного процесу у ВНЗ:

- розробка чітких напрямків виховного процесу;
- організація навчального процесу у формі єдиної комплексної системи на основі державних освітніх стандартів і їхніх виховних аспектів;
- формування системи моделей мотивації пізнавальної діяльності студентів;
- цілеполагання, планування й організація виховної роботи в процесі аудиторних занять і у позааудиторній діяльності студентів, внесення в розклад навчальних занять для всіх курсів реальної аудиторної форми індивідуальної роботи зі студентами;
- формування системи "Занурення" у спеціальність для студентів працюючих не за фахом, створення розширеної системи практичної роботи студента – заочника (не обмеженої навчальним планом);
- широке використання в навчальному процесі результатів науково-дослідної роботи студентів, досвіду практичної професійної діяльності і відображення їх у видаваних навчальних посібниках, монографіях і інших методичних матеріалах;
- конкретизація навчальних і виховних цілей і задач досліджуваних навчальних дисциплін;
- своєчасне відображення в змісті навчання і виховання результатів розвитку науки і практики;
- посилення взаємозв'язку навчального і науково-дослідного процесів на основі активізації пізнавальної діяльності тих, яких навчають,

розвитку їхніх творчих здібностей, професійної спрямованості освітнього процесу;

- диференційована організація виробничої практики студентів: для працюючих – за місцем їх роботи, для непрацюючих – на підприємствах, в установах, організаціях (за їхньою спеціальністю), що є основними споживачами випускників недержавної освітньої установи;
- застосування різноманітних форм залучення студентів до дослідницької роботи формуючих соціальну культуру і готовність студентів до нестандартного професійного рішення виробничих проблем;
- узагальнення досвіду роботи керівників, викладачів з особистісно - орієнтованому навчанню і вихованню студентів, використанню нових технологій виховання, що сприяють формуванню духовного, морального, економічного, правового, комунікативного потенціалу особистості студента і подання цього досвіду в щорічно видаваних збірниках, на семінарах, засіданнях Вченої ради, учбово-методичної ради;
- створення сприятливого психологічного клімату, гуманізуючого відносини учасників освітнього процесу;
- орієнтація педагогічного колективу на реалізацію тези “учити учитися”.

При організації системи виховного процесу гуманістичної спрямованості необхідно враховувати деякі проблеми, з урахуванням специфіки заочного навчання:

- складність контингенту тих, яких навчають: різниця віку, рівня підготовки, стажу професійної роботи, перерва у навчанні, труднощах сполучення нових видів роботи з заочним навчанням, сімейний стан, недостатність базових знань і сформованості навичок самостійної, пізнавальної діяльності, необхідних для самостійної роботи, що складає 70% навчального часу студента;
- відсутність достатньої кількості годин у навчальному плані заочного навчання для формування і корекції найважливіших якостей особистості студента;
- обмеженість контактів студентів з викладачами (40 днів екзаменаційних сесій у рік, що складають 30% навчального аудиторного часу при здачі від 10 до 12 іспитів і заліків);
- нерозуміння окремими викладачами значимості виховання в умовах заочного навчання;
- відсутність педагогічної моделі особистості випускника ВНЗ;

– недостатня увага методичних служб, кафедр до підвищення кваліфікації кадрів із проблем виховного навчання.

Наявні проблеми у вихованні студентів-заочників не дозволяють досягти бажаного рівня ефективності педагогічної діяльності й обумовлюють потребу подальшому моделюванні та побудові гуманістичної виховної системи на основі єдності особистісно орієнтованого навчання і виховання. Основною ідеєю цієї системи є розуміння навчання і виховання як допомоги заочнику в розвитку його індивідуальності, особистісному і професійному зростанні.

Іншими словами, для досягнення цілей формування особистості фахівця у ВНЗ необхідно таке навчання, що забезпечує перехід трансформаційного типу діяльності (пізнавальною) в інши (професійний) з відповідною системою потреб і мотивів, цілей, дій, засобів [5].

Використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі моделювання виховної системи передбачає реалізацію принципів індивідуальності і суб'єктності, що сприяють активізації навчально-виховного процесу і підвищенню рівня освіти і виховання. Змінюється сьогодні парадигма освіти в рамках “не людину вчать”, а “людина вчиться”. Позиція викладача полягає не стільки в тому, щоб повідомляти про досягнення в різних галузях знання, скільки надавати своєчасну допомогу студентам у межах доцільності їхньої особистої зацікавленості в оволодінні основами професіоналізму та майстерності [4, 16].

Розвиток гуманістичної виховної системи повинен бути спрямований на єдність навчання і виховання, що обумовлено спільністю складу їхніх елементів при всьому розходженні їхнього конкретного наповнення: різних навчальних дисциплін, що забезпечують формування світогляду, – духовного, морального, правового, економічного, естетичного виховання і різних якостей особистості (справедливості, гуманності, визнання загальнолюдських цінностей, чесності, порядності й ін.).

Виховання в процесі навчання враховує необхідні суспільству потреби і мотиви тих, яких навчають. Навчання повинне бути звернене на способи придбання знань, але воно обов'язково супроводжується формуванням ставлення до процесу і цілей навчання, професійної підготовки, турботою про загальну моральну, духовну спрямованість особистості. Іншими словами, соціалізація особистості, однією з фундаментальних складових якої є формування гуманістично – ціннісних орієнтацій, відбувається в контексті рідної культури з

урахованням діалектики зовнішнього й внутрішнього, психічного й соціального, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними факторами” [1, с. 38].

Просування в розвитку особистості особливо помітно при усвідомленні пізнавальної потреби. Потреба в придбанні знань про об'єкт чи явище з метою їх правильного оцінювання виявляється в усвідомленні проблеми. Емоційна реакція може підкріплюватися різними аргументами, що завжди мають пряме відношення до оцінюваного об'єкта [6].

У цьому випадку навчання стає виховним. При цьому виховання не повинне бути вторинним елементом, а як мінімум рівнозначною чи базисною умовою навчання.

Система виховного процесу будь-якого ВНЗ має свої особливості, зв'язані з перевагою самостійних форм навчання, самовиховання, самореалізації. Основою формування гуманістичної системи виховання є навчальний і позанавчальний процеси, виховуюче навчання, перетворення навчання в самостійну, пізнавальну, творчу діяльність. Звідси підтверджується теза про те, що виховання це ґрунт – база, основа, що формує усвідомлення цілей навчання, а значить психологічну мотивацію пізнання [8, с. 224].

В умовах заочного навчання, як уже говорилося, зростає роль особистісно-орієнтованого виховного навчання, його диференціації й індивідуалізації. В основі цього підходу – цінність індивідуальності студента й особистості викладача, а процес їхнього подальшого розвитку – одна з головних задач системи виховання. Формування і реалізація такої виховної системи вимагає суб'єктної позиції більшості членів педагогічного колективу.

Удосконалення виховної практики можливе лише при активізації особистості і значимості позиції кожного викладача. Концептуальні ідеї особистісно орієнтованого підходу розглядаються як компоненти методологічної основи практичної діяльності учасників педагогічного процесу з моделювання виховної системи гуманістичної спрямованості.

Необхідно оптимізувати вплив виховної системи на особистість студента через включення його у позааудиторне середовище: через відносини, що складаються між учасниками педагогічного процесу, їхнє партнерство, рівноправність, доброзичливість в умовах комфортного психологічного мікроклімату при проведенні консультацій, зустрічей, занять у кабінетах,

комп'ютерних класах, читальних залах бібліотек, створення демократичного стилю спілкування.

Висновки: Гуманістична модель виховної системи в умовах заочного навчання припускає переосмислення сутності педагогічної професії, її цілей, задач і методів, реалізації розуміння функцій і ролі керівників і викладачів ВНЗ, необхідності цільового, системного регулювання, проблемно-програмного, комплексно-організованого керування соціально-педагогічними процесами без твердої регламентації. Управлінський підхід повинен бути спрямований на індивідуальний характер виховної роботи, на розкриття особистісних можливостей учасників педагогічного процесу. Для викладачів важливо не тільки опанувати новими прийомами виховання, але і знайти індивідуальні способи їхнього придбання і застосування.

Цілісність процесу оптимального розвитку особистості студента на особистісно-орієнтованій основі забезпечується подальшим розвитком гуманістичної виховної системи викладання при створенні таких умов, як:

- орієнтація викладачів на гуманістичний, індивідуально-орієнтований підхід;
- підвищення виховного потенціалу змісту освіти, забезпечення якісного освоєння державних стандартів вищої освіти, їхніх виховних компонентів;
- організація навчального процесу на основі єдності навчання і виховання, міждисциплінарної інтеграції навчальних курсів і різних видів діяльності тих, яких навчають, відповідно до прогнозованої моделі ВНЗ;
- єдність волі і відповідальності – визнання особистісного вибору студента як суб'єкта власного особистісного розвитку і його відповідальності;
- визначення результативності виховання з урахуванням дій і зусиль, прикладених тим, якого навчають, готовності і здатності до самовиховання.

Створення гуманістичної виховної системи – це умова для формування особистісних і соціальних факторів з успішного виховання в процесі навчання, розвитку пізнавальних інтересів, навичок самостійної і творчої роботи. Це дозволить створити умови для більш повної соціальної адаптації фахівця, його зажаданості суспільством.



## Література

1. Веретеннікова І.А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів – філологів у навчальному процесі в контексті міжкультурної комунікації. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. Луганськ, 2006. – № 1(14).
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Кондрашова Л.В. Педагогічні знання в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів.// Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2006. – № 14.
5. Морозова В. Личностно – ориентированный подход в подготовке современного юриста. // Учитель. – 2004. – № 4.
6. Новикова Г.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. //Педагогическое образование и наука. М. 2005. – №5.
7. Овсянников В.И. Исследование концептуальных основ дистанционного образования в условиях развития электронного обучения. Межвузовский центр дистанционного образования МГОПУ, 2004.
8. Сендеров В. Солидаризм – третий путь Европы? // Новый мир. – 2003. – №2.

*В.В.Іванова*

### **ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*В статье рассматривается педагогическое творчество как показатель готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.*

*The article deals with the pedagogical creative work as a showing of future teachers readiness for professional activity.*

Формування творчої особистості сучасного вчителя неможливо без цілеспрямованої, систематичної й педагогічно керованої підготовки студентів в умовах педагогічного університету. Розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів, оволодіння теоретичними основами педагогічної творчості й уміннями творчої професійної діяльності протікає продуктивно, якщо педагогічний

процес особистісно зорієнтовано та створено умови для творчої самореалізації кожного студента.

Завдання вищої школи полягає в тому, щоб перетворити навчання в процес особистісного розвитку й професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців. Показником професійно-творчого розвитку особистості виступають інтегральні характеристики, що детермінують результативність педагогічної праці та його творчий характер. Інтегральні характеристики особистості є об'єктом розвитку (саморозвитку) професійного обліку майбутнього вчителя.

Основу творчого професійного становлення особистості складає професійна свідомість, тобто усвідомлення студентом свого професійного "Я" у трьох аспектах: у системі професійної діяльності, спілкування та формування творчого потенціалу власної особистості. Професійна самосвідомість поєднує когнітивний, афективний і поведінковий компоненти, а їхня взаємодія забезпечує творчий характер педагогічної діяльності.

Проблема творчості в педагогічному процесі не є новою. У далеку давнину філософські основи творчості намагалися обґрунтувати Архімед, Геракліт, Сократ. Трохи пізніше їхні ідеї одержують розвиток у роботах Р. Декарта, Ф. Бекона, Т. Лейбніца та ін. Заслуга цих учених полягає в тому, що вони з філософських позицій намагалися пояснити процеси творчого мислення. Нажаль, їхні ідеї тривалий час не знаходили практичного застосування, оскільки соціальне замовлення на творчу особистість не було таким актуальним.

Тільки на початку XIX сторіччя проблема творчості стала привертати увагу вчених.

У філософському енциклопедичному словнику творчість трактується як "діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду й формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів" [2, с. 670].

У педагогічній енциклопедії наведено таке визначення: "творчість" – вища форма активності та самостійної діяльності людини. Творчість оцінюється за її соціальною значимістю та оригінальністю. Творчість – це здатність дивуватися, вміння знаходити зв'язок нестандартних ситуацій, націленість на відкриття нового і здатність глибоко усвідомити власний досвід [1, с. 215-219].

Проблемі становлення творчої особистості свої роботи присвятили М. Бердяєв, В. Зеньковський, В. Загвязинський,

В. Розанов, В. Решетько, Я. Пономарьов, М. Блох, В. Кан-Калик, М. Нікандров, В. Соловійов та ін.

Взагалі педагогічна творчість – це оптимальна модель учительської діяльності, що сполучає в собі логіку розвитку педагогічної науки й соціальне замовлення на підготовку творчої особистості. Учительська праця, в основі якої лежить оптимально й доцільно організований педагогічний процес, завжди творча, оскільки ніколи не можуть збігатися умови, завдання й способи педагогічного впливу вчителя, можливості сприйняття учнів, рівні готовності до співтворчості з однієї й іншої сторін тощо. Тому, як і в яких умовах, обставинах не протікав би він – це завжди творчий, неповторний процес, що впливає на особистість студента.

Важливою характеристикою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити й ставити проблеми, незалежність поведінки й суджень і разом з тим гнучкість думок, уміння відмовлятися від попередніх тверджень, критичність, сміливість, самостійність поглядів. Творчість багато в чому визначається тим, яке місце в наборі якостей особистості майбутнього педагога посідають завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і результативність розумової праці.

Творчість завжди пов'язана зі створенням чогось оригінального, індивідуального, пошуком самостійного шляху до досягнення ідеї й нестандартного рішення, вона містить у собі момент непередбачуваності, невизначеності її протікання неможливе без уяви, інтуїції, новизни. В особистості загострюється здатність до нестандартних рішень. Ситуація піднесення звичайних педагогічних прийомів і правил формує готовність до несподіваних ситуацій, проявляється в умінні діяти в непередбачених обставинах.

Творчість учителя – це насамперед індивідуальна творчість. Середовище, у якому відбувається творчий пошук, не тільки сприяє емоційному настрою, але й значною мірою визначає ефективність і якість знаходження нестандартних і оптимальних рішень у всіх аспектах педагогічної діяльності. Професійна творчість виражається в створенні соціально значущого й особистісно значущого, нового продукту. Об'єктивно значуща для суспільства професійна творчість виражається в створенні нових психологічних і педагогічних теорій, методів або методик, матеріальних і духовних цінностей, що мають велике соціальне значення для психолого-педагогічної науки.

Суб'єктивно значуща професійна творчість виражається в реалізації нових методик вирішення завдань, оригінальних психолого-

педагогічних прийомів впливу й взаємодії. Професійна творчість – це вмiле варіювання й комбiнування вiдомих у психолого-педагогiчнiй науцi методiв i прийомiв, iх новi сполучення з огляду на особистiсне замовлення й проблемно-професiйну ситуацiю, потребу створення духовних цiнностей, значущих для особистостi. Педагогiчна дiяльнiсть включає в себе творчу природу особистостi вчителя й педагогiчної працi. Становлення творчої особистостi в освiтньому процесi протiкає успiшно, якщо в його основi лежить педагогiчна творчiсть i немає мiсця формалiзму, ремiсництву, педагогiчнiй догмi.

Завдання вищої педагогiчної школи полягає в тому, щоб навчання зробити творчим процесом, що стимулює становлення творчої iндивiдуальностi майбутнiх педагогiв. Цi два процеси тiсно пов'язанi мiж собою й взаємообумовленi, тому що творча особистiсть визначає характер педагогiчної дiяльностi, у свою чергу, творча робота формує творчу iндивiдуальнiсть.

#### **Рiвнi педагогiчної творчостi**

Творчiсть педагога виявляється на рiзних рiвнях педагогiчної дiяльностi, якi обумовленi метою й засобами вирiшення низки педагогiчних завдань, якi постiйно ускладнюються, але мають бути вирiшенi. Розрiзняють такi рiвнi педагогiчної творчостi:

I рiвень – науково-дослiдницький: забезпечуються концептуальнi пiдходи до розробки програми i реалiзацiя пошуку за заданими параметрами.

II рiвень – адаптивно-прогностичний: педагог здатен трансформувати iнформацiю в процесi педагогiчної дiяльностi з урахуванням конкретної ситуацiї, проектуючи при цьому кiнцевий результат;

III рiвень – iнформацiйно-вiдтворюючий: педагог здатен вiдтворювати досвiд iнших, вирiшувати елементарнi педагогiчнi задачi з метою досягнення результатiв, якi прогнозувалися.

IV рiвень – креативно-прогностичний: проявляється здатнiсть ставити складнi задачi та визначати стратегiю i засоби iх вирiшення.

V рiвень – рацiоналiзаторський: педагог виявляє здiбностi до нестандартної дiяльностi, здатнiсть вирiшувати творчi задачi, реалiзувати новаторський пiдхiд до постановки i вирiшення педагогiчних проблем.

#### **Основнi ознаки творчостi**

1. Вияв гнучкостi в педагогiчнiй дiяльностi, вмiння приймати оптимальне рiшення в конкретних ситуацiях.

2. Володіння прийомами наукового аналізу й синтезу.
3. Уміння впроваджувати науку в практику, бачення основних ідей впровадження.
4. Здатність розробляти науково-практичні методики.
5. Уміння вникати в проблему, бачити перспективу.
6. Здатність прогнозувати продуктивну педагогічну діяльність, експериментувати, створювати педагогічні інновації.
7. Здатність перетворювати педагогічну діяльність у творчий процес.
8. Вихід за межі створеної системи знань.
9. Уміння переносити знання в різні педагогічні умови й ситуації.

### **Характеристика творчої особистості вчителя, основні компоненти її структури**

Успішність творчої діяльності особистості визначається здатністю до творчості – креативністю. Здатність до творчості народжується й розвивається в процесі творчого пошуку. Індивідуальний характер педагогічної діяльності виявляється через особистісні якості вчителя. У творчій діяльності виявляються не тільки індивідуальні якості, мотиви, ціннісні установки, характер та етична спрямованість, але й відношення суб'єкта діяльності до мети діяльності, інших людей, до самого себе.

### **Основні компоненти творчої особистості**

У структурі творчої особистості виокремлюють:

1. Творчий потенціал – це передумова педагогічної творчості та її результату.
2. Творчу спрямованість, що характеризується внутрішньою активністю та мотивами творчої діяльності.
3. Індивідуально-психологічну своєрідність, яка виявляється у творчому мисленні, здатності до новаторства, нестандартного вирішення проблем, вияв творчої активності під час створення нових методик, технологій, авторських програм.

### **Показники творчого зростання вчителя**

Розвиток творчої особистості визначається за ступенем розвитку здібностей. Здібності – це якості особистості, що реалізують конкретні психологічні функції, які мають індивідуальний ступінь прояву, що відображається в успішності і якісній своєрідності виконання діяльності.

Творчі здібності проходять дві стадії розвитку:

- загальні здібності, що визначають рівень творчих здібностей особистості, які не належать до конкретної галузі діяльності;

– спеціальні здібності, що обумовлюють створення нового продукту в конкретній ситуації, творчій діяльності.

На початку діяльності можна говорити про наявність загальних здібностей, що є основою, фундаментом спеціальних. У системі спеціальних здібностей учителя головуюча роль відводиться педагогічним здібностям, спеціальним творчим здібностям.

Стимулювання педагогічної творчості можливе лише тоді, коли педагог здатен досліджувати продуктивність власної діяльності.

Педагогічна підготовка, що поєднує у своєму змісті педагогічні дисципліни, самостійну роботу й педагогічну практику, містить у собі великі можливості щодо розвитку творчого потенціалу студентів.

Творчість у навчальному процесі припускає стратегію вивільнення внутрішніх ресурсів, що включають здатність студента вирішувати ціннісно-професійні проблеми, протистояти педагогічному догматизму й формалізму, активно впливати на освітньо-педагогічне середовище, бути незалежним від зовнішнього тиску та нестандартно підходити до вирішення професійних завдань.

#### Література

1. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – С. 215-219.
2. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф.Ильичева, П.Н.Федосеева и др.. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 575с.

**М. Бабков**

### **ОСНОВНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЮРИСТА**

*Стаття присвячена розгляду всебічного використання естетичного виховання в навчально – виховному процесі юридичних ВНЗ з метою подальшого удосконалення професійної підготовки майбутніх юристів – правоохоронців.*

*Expediency of application of a systemic approach in the process of the aethetic education system in higher lawyers schools is presented in the article. The author gives a system and principles of aethetic education of lawyers.*

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури молоді. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини, як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвиток художньо – творчих здібностей [4].

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення мало естетичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство. Естетичне виховання молоді, в т.ч. студентської, є не сьогодні одним з актуальних завдань педагогічної науки.

Аналіз досліджень і публікацій: За останні роки опубліковано багато праць з важливих питань теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління (Л.Коваль, В.Передерій, Т.Цвілих, Н.Миропольська, Г.Шевченко, А.Щербо та інші). Але в них основна увага приділяється естетичному вихованню переважно шкільної молоді. Проблема естетичного виховання студентської молоді, на жаль, дослідження ще недостатньо. Не говорячи вже про особливості естетичного виховання студентів певних спеціальностей.

Мета статті. У даній статті автор ставить за мету показати значення естетичного виховання у формуванні особистості студентів – юристів. Ця тема знайшла відображення в працях О.Бандурки, О.Скакун, Б.Седіна, Ю.Шмеленко та ін.

Під естетичним вихованням розуміється цілеспрямована система дієвого формування людини, здатної сприймати, оцінювати, усвідомлювати естетичне у житті, природі, мистецтві, жити і перетворювати світ, творити за законами краси [5, с. 23].

Система естетичного виховання тісно пов'язана із формуванням естетичних і духовних потреб та інтересів особистості, що розвивається. Соціум, природа, література, образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, театр активно впливають на формування особистості студентів.

Структурними компонентами естетичного виховання є естетичні почуття, естетичні оцінки, естетичні смаки та ідеали, естетичні потреби, естетична діяльність і творчий потенціал.

Вони визначаються розумовою, моральною, емоціональною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси [1].

Естетична свідомість молодого людини органічно пов'язана з усіма сторонами свідомості, з її світоглядом. Головною метою естетичного виховання студентів є формування здорових естетичних смаків, здатності розуміти й цінувати прекрасне, прагнення створювати його. Гарне володіння естетичною теорією надзвичайно важливе для майбутніх спеціалістів, зайнятих в різних галузях господарства, та особливо – гуманітарній сфері. Естетика потрібна представникам багатьох професій і насамперед тим, хто працює з людьми, і в силу своїх службових обов'язків, впливає на них. Такою є професія юриста, особливо судді, слідчого, прокурора, тобто тих, хто не тільки працює з людьми, але дуже часто вирішує їх долю.

Отримані результати: Діяльність майбутніх юристів – правоохоронців має складну багатогранну структуру. Вони під час роботи мають професійно поєднувати в собі кілька ролей: і керівника, і вихователя, і теоретика – дослідника, і практика – виконавця. Щоб в майбутньому успішно виконувати свою професійну діяльність, студент – юрист повинен мати дуже широкий діапазон особистих якостей: від відповідних психофізичних і морально – вольових до таких властивостей особливості, як високий професіоналізм і висока загальна культура. Не останнє місце в системі професійно важливих якостей майбутнього юриста займає його естетична розвиненість.

У навчальних планах юридичних факультетів існують курси професійної етики юриста та естетики. Але вони дають майбутнім юристам лише загальне уявлення про категорії естетики і етики, майже не впливають на формування їхньої особистості і в цілому проблему естетичного виховання студентів – юристів не вирішують.

Безумовно, головним чинником у формуванні правосвідомості майбутніх юристів є правове виховання, тобто цілеспрямований постійний вплив на студентів з метою формування у них правової культури і активної правовірної поведінки [8, с. 520].

Основна мета правового виховання майбутніх юристів – дати необхідні в роботі юридичні знання, навчити їх поважати і



додержувати закони, дотримуватися в роботі принципів справедливості і гуманізму, відстоювати права та свободи громадян, поважати їх людську гідність.

Правове виховання студентів – юристів тісно пов'язане з усіма видами соціального виховання – морального, духовного, етичного, патріотичного, естетичного і ін. Часто їх називають “субправовими”, тобто “пов'язаними з правовим”, бо всі вони залучаються до орбіти правового виховання і, за думкою багатьох вчених – правників, носять допоміжний характер [8, с. 520-521].

На нашу думку, сучасний погляд на естетичне виховання студента – юриста має полягати в тому, що воно повинно знаходитись не “в орбіті правового виховання” і носити допоміжний характер, а спочатку, в певній мірі, передувати йому, а потім постійно йти поруч, разом з етичним та духовним вихованням, доповнюючи та збагачуючи правове виховання.

Правова вихованість юриста – це його внутрішній духовно-правовий стан, в якому він знаходиться в момент прийняття важливого рішення про правову оцінку того чи іншого вчинку, про ступінь вини скоївшої його людини [2].

Рівень правової вихованості студента – юриста – це не тільки знання права і розуміння необхідності виконувати правові приписи. Він визначається ступенем сформованості у нього відношення до права і закону, як до цінностей, які знаходяться в демократичному суспільстві поза конкуренцією [6].

Питання естетичного сприйняття права займає важливе місце у визначенні своєрідного еталона поведінки майбутніх юристів, в осмисленні її правил.

Поряд з правовою освітою юристів важливо упроваджувати в їхню свідомість не тільки правові приписи та аксіоми, але і застосовувати нестандартні методики, пов'язані з антропогенними факторами, серед яких найважливіше місце займає цільове духовне та естетичне виховання, головне завдання якого – створити методологію юридичних аксіом, заснованих на моделях, які діють на “свідоме” і “підсвідоме” людини, які логічно вписуються в його світогляд, слідування яким включало б розходження поведінки майбутнього юриста з законом.

Високу загальну та правову культуру майбутніх юристів можливо забезпечити тільки шляхом формування високого рівня їхньої правосвідомості, який дозволяв би правникам адекватно сприймати закон і своє місце в правоохоронній діяльності. Головна

проблема в цьому питанні – мотивізація формування такої правосвідомості. Створення системи почуттєвого сприйняття через моделі естетичних норм (як засіб) в змозі зайняти значне місце в системі правового виховання студентів – правників, стати одним з його методів. Результатом впливу естетичного виховання на майбутніх юристів повинна стати в подальшому забезпечення ними свідомого додержання закону громадянами, як частка їх світогляду, потреба душі.

Естетично вихований юрист повинен сприймати правопорушення не тільки як певні протиправні дії, а як прояв морального “потворства” не в переносному, а в прямому сенсі. Перш ніж добиватися законслухняності громадян в своїй майбутній професійній діяльності, студенти – правники повинні усвідомити, що людина – це найвища цінність суспільства [6].

У процесі естетичного виховання майбутніх юристів формується культура поведіння, характер спілкування з громадянами, звертається увага не виразність зовнішнього вигляду, культуру мовлення, на естетичне забезпечення службових приміщень, на єдність морального й естетичного в колективі.

Естетичне виховання, долучення до світу мистецтва виявляється своєрідним захистом почуттів майбутніх правоохоронців, які постійно змушені зіштовхуватися з явищами негативними, антигромадськими, в естетичному відношенні найчастіше потворними, повинні вести боротьбу з ними, застосовуючи в повній мірі тверді дії, спрямовані на припинення проти правної поведінки та злочинних проявів громадян [7].

Як у руках лікаря перебуває здоров'я і життя людини, так і в руках юриста – долі людські, а часом і життя людей.

Тому юридичні професії належать до тих, для яких позитивні особисті якості є необхідними професійними якостями. У професійній діяльності слідчого, прокурора, працівника міліції успішність його дій визначається тим, чи зможе він переконати людей довіритися йому, викликати в людей повагу і симпатію. Досягти цього, не володіючи досить високим рівнем загальної культури, за сучасних умов неможливо.

Однією з найважливіших сторін діяльності майбутніх правоохоронців є розшукова діяльність, що полягає в збиранні необхідної інформації для вирішення професійних задач. Ця важлива частина роботи вимагає від них чималої творчої активності. Сприйняття інформації під час дослідження будь – якого об'єкта має

відбуватися не механічно, а цілеспрямовано. Правник має вміти організувати надходження інформації, правильно систематизувати й аналізувати її, відкидаючи непотрібне, постійно перевіряючи себе, аналізувати успіхи і помилки.

Майстерності цілеспрямованого і систематизованого відбирання інформації майбутнім юристам може повчитися в майстрів мистецтва. Адже в мистецтві не буває нічого зайвого. Головну перевагу прийому й переробки інформації слід вбачати не в кількості отриманої інформації, а в роботі з її відбору й асоціюванні. Здатність до асоціювання є однією з найважливіших умов успішного художнього сприйняття. Постійне спілкування з творами мистецтва й вивчення законів художньої творчості виховує в студентах здатність до асоціювання, робить більш бурхливим інтуїтивне мислення, що відіграє важливу роль у пошуковій діяльності майбутніх правоохоронців.

Важливу роль у пошуковій діяльності слідчих, прокурорів, працівників міліції відіграють спостережливість та увага. Для вироблення цих якостей студенти – юристи мають звертатися до мистецтва, а ще краще – займатися самодіяльною художньою творчістю. Так, заняття образотворчими видами мистецтва розвивають точність здорового сприйняття й спостережливість. Заняття музикою формують у людини точність, зібраність, увагу, пам'ять. Адже на одній сторінці музичного тексту може знаходитися до тисячі нотних знаків, і всі їх потрібно запам'ятати, виконати точно й вчасно, не говорячи вже про естетичну та художню сторону цієї справи.

В оперативно – пошуковій і особливо слідчій роботі правоохоронців важливе значення мають гіпотези і версії. У побудові гіпотез і версій значну роль грають інтуїція і фантазія. Побудування версії неможливе без творчої фантазії, без розвинутої інтуїції. Тому так важливо для студентів – юристів ознайомлення з механізмами художньої творчості, серйозне спілкування з мистецтвом. Мистецтво є чудовим підручником розвитку творчого мислення. Ось чому так важливо навчити майбутнього слідчого чи оперативника розумінню користуватися цим “підручником”.

Художні твори навчають людину дуже пильно вдивлятися у світ. І кожна дрібниця – це своєрідний “слід”, який може багато розповісти спостережливому оку й допитливому розуму, наділеному творчою фантазією [3].

Значне місце в діяльності правоохоронців займає комунікативна діяльність, тобто робота з людьми. Це вимагає не

тільки знання азів естетичної орієнтації, властивих різним соціальним групам, але й уміння практично володіти відповідними цим типам манерами поведіння. Такі знання допомагають юристові в його нелегкій роботі. У професійній діяльності юристові іноді доводиться показувати акторське вміння, що свідчить про високий естетичний і художній розвиток особистості юриста.

У комунікативній діяльності юриста естетичні фактори допомагають йому успішно вирішувати професійні задачі. Усе це говорить про те, що естетичне виховання повинно займати значне місце в формуванні особистості майбутнього юриста – правоохоронця, тому що естетика сприяє розвитку важливих для даної роботи професійних якостей.

Останнім часом в нашому житті поширення отримала технічна естетика, що виявилася важливим засобом створення найбільш сприятливих умов праці, підвищення її продуктивності. Комфортні умови – не розкіш, а засіб підвищення продуктивності праці. У цьому сенсі естетичні фактори займають суттєве місце в науковій організації представників будь – якої професії, у тому числі й професії юриста.

Висновки. Отже, знання в естетичній галузі дають студенту – юристу розвиток гуманістичних засад його професійної діяльності. Художні образи, які містять у собі ідеї справедливості, добра, відповідальності особистості за свою поведінку, допомагають майбутньому правнику глибше усвідомити сутність своєї професії.

#### Література

1. Артемова Е.С., Чипаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания // Вопросы философии – 1987. – № 4.
2. Бандурка О.М. Професійна етика співробітників органів внутрішніх справ. – Х., 2001.
3. Буров А.И. Предмет и содержание эстетического воспитания, его соотношение с другими видами воспитания. – М., 1971.
4. Державна національна програма “Освіта” – К., 1994.
5. Кратный словарь по эстетике. – М., 1983.
6. Проект концепції єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України. // Мистецтвознавство. – 1988 – № 1.
7. Седін Б.Г. Єдність морального та естетичного в культурі поведінки співробітників ОВС. – К., 1991.
8. Скакун О.Ф. Теория государства и права. – Х., 2004.

9. Шмеленко Ю.І. Основні засади естетичного виховання у формуванні особистості слідчого. // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2004 – № 2.

*С.М.Амеліна*

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ**

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с трактовкой понятия “профессиональная культура”, и проблемы формирования культуры профессионального общения как компонента профессиональной культуры будущих специалистов-аграриев.*

*The article is dedicated to the question of “professional culture” and to analyses of ways of professional culture formation of agrarian students by means of foreign languages.*

Перед сучасною педагогічною наукою і практикою у сфері професійної освіти стоїть складне завдання підготовки спеціалістів до успішної професійної самореалізації у нових умовах ринку праці. Основна проблема полягає в тому, що майбутні фахівці повинні бути готовими до виконання складних професійних завдань, які дедалі більше будуть пов'язані з професійним спілкуванням.

Сьогодні вимагає від фахівців різного профілю ґрунтовного опанування фахових знань та якісної підготовки до професійної комунікації. Різні аспекти професійної і ділової комунікації, формування комунікативних компетенцій, навичок і умінь для використання їх у рамках професійної діяльності дедалі частіше стають предметом вивчення і дисертаційних досліджень останніх років.

Найбільша кількість праць такої спрямованості присвячена професійній комунікації педагогів (Т.Атрощенко, Н.Волкова, О.Гура, І.Комарова, В.Полторацька). Проте останнім часом з'являються і дослідження у сферах професійного спілкування інших спеціалістів: економістів (Т.Шепеленко), журналістів (Л.Анпілогова), аграріїв (Л.Барановська), міжнародників-аналітиків (О.Рембач), працівників готельно-туристичної сфери (В.Монжієвська), спеціалістів інженерно-технічного профілю (В.Іванова, В.Момот), співробітників кримінальної міліції (В.Барковський).

Турбує дослідників також формування іншомовної культури (А.Арнольдів, О.Бондаревська, Є.Пассов, В.Сластьонін) та

іншомовної культурної компетенції (І.Баранова, Л.Веденіна, В.Костомаров, Є.Москаленко, П.Сисоєв, В.Сериков).

Зазначимо, що у своїх монографіях і дисертаціях, присвячених професійному спілкуванню, вчені досить близько підійшли до проблеми вивчення і формування культури професійного спілкування, але безпосередньо питання її формування у майбутніх фахівців-аграріїв ще не розглядалось.

І вітчизняних, і зарубіжних педагогів турбує насамперед проблема розвитку комунікативних якостей особистості фахівця, на вивченні якої і зосередились їх дослідження.

Розглядаючи основні документи у галузі української і європейської освіти, результати опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоденних і майбутніх фахівців переноситься у площину культури. За останні роки великого значення набула професійна культура.

Мета статті – з'ясування значення формування культури професійного спілкування в системі підготовки майбутніх фахівців-аграріїв.

Професійна культура є, власне, феноменом останніх трьох десятиліть. Саме в цей час і з'явилися дослідження, які акцентували увагу на цій стороні культури. На думку Н.Крилової, професійна культура є "вираженням зрілості і розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних якостей, яка продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, фаховій, науковій, комунікативній та ін." [5, с. 6].

Культуру фахівця дослідниця розглядає як інтегративний показник творчого начала поведінки і діяльності в єдності і взаємодії всіх складників, до яких належать:

1. Система знань та інтересів особистості, що утворює кругозір, який формується на широкій базі інформаційного знання.
2. Система переконань, що утворює світоглядний рівень культури особистості, який формується на базі інтересів, життєвих уподобань і ціннісних орієнтацій в процесі аксіологічної діяльності, рефлексії, формування самосвідомості.
3. Система умінь і розвинених на їх основі здібностей, що утворює
4. рівень практичної діяльності, який формується на базі соціальних потреб і установок в процесі накопичення і реалізації досвіду.

5. Система індивідуальних норм поведінки і засвоєння методів діяльності, що утворює рівень регуляції соціальної поведінки особистості, який формується на базі культурних зразків і принципів поведінки через різні форми спілкування і самовиховання.
6. Система соціальних почуттів, що утворює рівень емоційної культури, який формується на базі переживань процесів діяльності і поведінки особистості.

В.Гриньова розвинула думку Н.Крилової, вбачаючи у п'яти виділених нею системах відповідність єдності культур: “Так, знання та інтереси особистості, її кругозір – це розумова культура; система переконань – світоглядна, філософська культура; третя система умінь – культура розумової праці; четверта система індивідуальних норм поведінки – культура спілкування, етична й естетична культура; п'ята система соціальних почуттів – не що інше, як культура почуттів і емоційна культура” [3, с. 69].

Обидві вчені підкреслюють, що культура спеціаліста тільки тоді може вважатися високо розвинутою, коли у нього наявна вся система соціально значимих особистісних якостей. Ми підтримуємо цю точку зору і вважаємо, що професійна культура фахівця нерозривно пов'язана з його особистісною культурою.

Реальний стан педагогіки, досвід зарубіжних і вітчизняних освітян враховано при розробці завдань, напрямів, шляхів і принципів реформування освіти, закладених у Програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Особливо важливим для нашого дослідження є декларування принципів гуманізації та гуманітаризації освіти, які трактуються у Програмі наступним чином:

- гуманізація освіти “полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи”;
- гуманітаризація освіти “покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення” [4, с. 643].

Далі у програмі конкретизуються аспекти культури, формування яких є завданням освіти: світоглядна, правова, моральна, політична, художньо-естетична, економічна, екологічна культура. На жаль, не врахована культура спілкування, актуальність формування якої є нагальною вимогою сьогоденного суспільства.

Державна національна програма “Освіта” розглядає освіту як один із найважливіших факторів економічного і соціального розвитку держави, що має забезпечити необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України.

Згідно з цим документом вища освіта України повинна зайняти чільне місце у підготовці фахівців до праці і життя у нових умовах, які істотно відрізняються від тих, у яких зростало, навчалось, виховувалось, жило і працювало попереднє покоління. Вищі навчальні заклади освіти покликані забезпечити зрушення на ринку праці, випускаючи нову формацію спеціалістів, які завдяки своїй високій кваліфікації, ґрунтовним професійним знанням, комунікабельності і високому рівню культури зможуть зробити вагомий внесок у докорінні перетворення, що сьогодні відбуваються у суспільстві.

Традиційно вищі навчальні заклади освіти були зорієнтовані на засвоєння студентами певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання у майбутній професійній діяльності. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя і праці у сільській місцевості.

Проте стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, інформатизацією усіх сфер життєдіяльності людини та цілою низкою інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти і переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Бурхливий розвиток науки і техніки, розробка і впровадження нових інформаційних та комп'ютерних технологій спричиняють швидку втрату актуальності набутих у ВНЗ знань.

Рівень професійної підготовки сучасного фахівця визначається не лише за рівнем набутих фахових знань, умінь та навичок, але і його ціннісними орієнтаціями, готовністю і здатністю до постійного професійного самовдосконалення.

Орієнтуючись на вимоги сьогодення, слід враховувати, чого очікують від майбутніх фахівців їх потенційні працедавці.

Фірми і підприємства-працедавці, за даними опитувань, проведених компанією Graduate серед менеджерів по персоналу 200 компаній [1, с.53], висувають до випускників ВНЗ наступні вимоги:

- знання ПК;
- аналітичне мислення;
- володіння іноземною (переважно англійською) мовою;



- корпоративність, уміння працювати у колективі;
- комунікативні навички;
- орієнтованість на кар'єру;
- досвід роботи;
- володіння другою іноземною мовою.

Як видно з результатів цього опитування, ринок праці потребує фахівців з високим рівнем культури професійного спілкування, адже і уміння працювати у колективі, і володіння комунікативними навичками, і знання іноземних мов, і робота з персональним комп'ютером – все це належить до сфери культури професійного спілкування.

Згадане вище опитування виявило і недоліки підготовки молодих фахівців у ВНЗ, серед яких переважають:

- слабка загальна підготовка;
- погане знання іноземних мов;
- слабкі уявлення про бізнес-середовище;
- “відірваність” знань від реальності;
- недостатнє володіння комунікативними навичками [1, с. 54].

Розглядаючи найважливіші з точки зору працедавців вади результатів вузівського процесу підготовки спеціалістів, бачимо, що одним із шляхів їх подолання може бути формування, розвиток і підвищення рівня культури професійного спілкування.

Українські дослідники, які вивчали досвід країн-учасниць Болонського процесу, відзначають, що у Європі зусиллями представників майже 100 університетів уже зроблена спроба визначення основних компетенцій фахівців. Відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні.

Інструментальні – ті, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

До інструментальних компетенцій належать:

- здатність до аналізу та синтезу;
- уміння організувати і планувати;
- базові загальні знання;

- базові знання з професії;
- комунікативні навички з рідної мови;
- елементарні комп'ютерні навички;
- навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел);
- здатність вирішувати проблеми;
- здатність приймати рішення [2, с. 203].

Міжособистісні компетенції – це індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. Комплекс міжособистісних навичок включає:

- здатність до критики та самокритики;
- здатність працювати в команді;
- міжособистісні навички;
- здатність працювати в міждисциплінарній команді;
- здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях;
- здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності;
- здатність працювати в міжнародному контексті;
- прихильність до етичних цінностей [2, с. 207].

Системні компетенції – це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють:

- здатність застосовувати знання на практиці;
- дослідницькі здібності;
- здібність до навчання;
- здатність адаптуватися до нових ситуацій;
- здатність генерування нових ідей (творчості);
- здатність до лідерства;
- розуміння культур та звичаїв інших країн;
- здатність працювати автономно;
- здатність до розробки проектів та керування ними;
- здатність до ініціативи та підприємництва;
- відповідальність за якість;
- прагнення до успіху [2, с. 211].

Якщо уважно проаналізувати вказані компетенції, виділені і класифіковані спільними зусиллями авторитетних європейських професорів і студентів та узгоджені з працедавцями, то побачимо, що кожної з трьох сфер належать компетенції, формування яких відбувається при формуванні культури професійного спілкування. Це наводить нас на думку, що культура професійного спілкування є дуже широким явищем, палітра використання якого на даному етапі розвитку освіти поки що недооцінюється і, як наслідок, культура професійного спілкування не вивчається як окрема проблема, питання про її формування і вдосконалення не ставиться як одне з першочергових завдань при внесенні інноваційних змін у педагогічний процес аграрних ВНЗ. Адже для того, щоб формування культури професійного спілкування відбувалося належним чином, потрібні великі зміни: у мотивації і ставленні до навчання студентів; у свідомості, роботі і творчості викладачів; інноваційні зміни у організації навчального процесу у ВНЗ і, нарешті, у структурі вищих навчальних закладів. Можна констатувати, що всі ці зміни тісно пов'язані, а власне, і викликані загальними тенденціями розвитку і трансформації європейської і світової освіти.

Вивчення питання підготовки майбутніх фахівців-аграріїв дозволяє стверджувати, що здійснити підготовку компетентних і конкурентоспроможних спеціалістів на рівні міжнародних вимог неможливо формування у них культури професійного спілкування. Майбутні фахівці, яким доведеться жити і працювати у мінливому світі з глобальною економікою і необхідністю розвивати і підтримувати численні контакти різного рівня, спілкуватись у ході виконання своїх професійних завдань, без високого рівня культури професійного спілкування не зможуть бути успішними у професії, побудувати кар'єру, повністю реалізувати свій професійний і особистісний потенціал.

#### Література

1. Васильєва Н., Кийко Э., Максименко А. Он пришёл дать вам работу // Карьера. – 2005. – 7-8. – С. 52-57.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Освіта, 1998. – 300 с.

4. Історія української школи і педагогіки / Упоряд. О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
5. Крилова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М., 1990. – 142 с.

**В.В.Сізов**

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ДЕЯКІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

*В статье изложены некоторые организационные и методические проблемы связанные с процессом разработки, внедрения и реализации моделей дистанционного обучения.*

*In article are stated some organizing and methodical problems connected with process of the development, introduction and realization of the models of the remote education.*

Постановка проблеми. Кожен новий виток технологічного розвитку суспільства викликає необхідність формування адаптаційних технологій і в системі освіти.

Формування “Інформаційного суспільства” також викликає необхідність “інформатизації навчання”, де важливу у роль відіграє не тільки фактор прямого механічного застосування в навчанні результатів інформаційних технологій, але і пошук форм і методів освітніх технологій здатних адаптувати людину до соціально – економічного середовища, що змінюється – це з однієї сторони. З іншого боку, з огляду на той факт, що класичні освітні системи “не встигають” (це об’єктивний процес), за темпами зовнішнього середовища, що змінюється, то виникає необхідність тактичного рішення цієї проблеми.

Саме тому початок “століття інформатики” збігається з початком конкретних досліджень в області освітніх технологій відповідних темпам і напрямкам розвитку суспільства (початок 60-х рр. ХХ ст.). Мова йде про розробку і створення дистанційних систем навчання (далі ДН). Саме в цей період за дистанційним навчанням закріплюється соціальна функція – надати освітні послуги як можна більшій кількості бажаючих учитися, але не маючих можливості змінювати звичний спосіб життя.

На Заході вже в 60-х рр. стає зрозумілим, що головним досягненням дистанційного навчання є можливість широкої самоосвіти громадян, що направляється і контролюється вузами, що принципово розширило дидактичні рамки вищої освіти.

Необхідно також сказати про те, що дистанційне навчання стало виконувати не тільки соціальну функцію, але і соціально – економічну, тому що в силу своєї специфіки (особливо на стадії 80 – 90-х рр. ХХ ст.), максимально ліквідувало розрив між практикою й освітою, тобто НТП мав можливість оперативного рішення кадрового забезпечення. За оцінками Міжнародної Ради по дистанційному навчанню, у даний час у країнах Західної Європи, США, Японії нараховується понад 10 млн. студентів що навчаються по цій формі.

Становлення системи дистанційного навчання за кордоном пройшло тривалий шлях. Однак, уже в 70-х рр. ХХ ст. стає зрозумілим, що дистанційне навчання має потребу в цілому комплексі теоретичних досліджень з погляду дидактики, методики, технології навчання.

Дослідження і результати в даній області стали можливі тільки тоді, коли освіта стала розглядатися з боку уряду і суспільства, як найважливіший фактор економічного і соціального росту. Результатом досліджень з'явився ряд теоретичних моделей і концепцій.

Мова йде про модель “індустріалізації” освіти, яка була створена О.Петерсом (ФРН), концепція “автономності і незалежності навчання”, засновниками якої є Р.М.Деллінг (ФРН), Ч.А.Ведемейер (США), М.Дж.Мур (США), модель “взаємодії і комунікації” – Б. Холмберга (ФРН). Також можна назвати впроваджену на практиці і діючу нині “Американську синхронну модель”.

Усі теорії, концепції і моделі, намагалися в кінцевому рахунку вирішити наступні проблеми:

1. Визначити місце дистанційної освіти в системі дистанційного навчання.
2. Вирішити проблему “зворотного зв'язку” і двосторонньої комунікації (студент – викладач).

При цьому жодна з названих концепцій не є удосконаленою і постійно знаходяться в полі критики і різного роду сумнівів. І це незважаючи на те, що система дистанційної освіти на Заході починає свою історію із середини ХІХ століття.

Наприклад, у своїй статті “Проектування сучасної моделі дистанційного навчання” В.М.Монахов виділяє чотири етапи становлення і розвитку дистанційної освіти:

Перший етап – генезис і практика Дистанційної освіти (1850 – 1960 р.).

Другий етап – розвиток дистанційної освіти в особливу самостійну форму освіти (1960 – 1969 р.).

Третій етап – вироблення і твердження класичних форм дистанційної освіти (1970 – 1980 р.).

Четвертий етап – виникнення нової індустріальної форми дистанційного навчання.

При цьому автор підкреслює принципово найважливіший момент системи дистанційного навчання – базову інформаційну культуру як необхідну умову дистанційної освіти в цілому. З цим твердженням важко не погодитися. Тому що це саме та база, без якої дистанційне навчання, у тій формі, що загальноприйнята, існувати не може. Звідси може виникнути рад стратегічних і тактичних питань пов'язаних із практикою застосування закордонного досвіду системи дистанційного навчання в нашій країні. Один з них – чи можливо західні моделі застосовувати у вітчизняній системі освіти? І ця тема заслуговує на особливу увагу.

Аналіз досліджень та публікацій. Питанням розробки, аналізу проблем системи дистанційного навчання присвячені роботи вчених і фахівців – Е.Л.Носенко, С.В.Чернишенко, Н.В.Волкова, Є.Ю.Владимирська, таких російських провідних спеціалістів по теорії і практиці дистанційного утворення як: А.Ф.Ахматов, В.И.Овсянников, В.М.Монахов.

Заслуговують на особливу увагу фундаментальні розробки в даному напрямку Регіонального науково – методичного центра дистанційного навчання АПН України при Дніпропетровському національному університеті під керівництвом Е.Л.Носенко.

Варто виділити роботу з формування концепції дистанційної освіти Російських фахівців Міжвузівського центру дистанційної освіти МГОПУ ім. М.А.Шолохова, очолюваного В.И.Овсянниковим.

Мета статті – необхідність виділення найбільш принципових проблем у процесі адаптації традиційних моделей дистанційного навчання у вітчизняну систему освіти та звернути увагу фахівців на необхідність формування й удосконалювання національної концепції дистанційної освіти.

Важко заперечувати той факт, що на Заході система дистанційного навчання знаходиться під сильним впливом таких соціально – економічних явищ як раціоналізація, поділ праці, вузька спеціалізація працівника, механізація й автоматизація. Усе це фактори, що сприяють відділенню дистанційного навчання від традиційної системи освіти взагалі (класно – урочної) і вітчизняної зокрема. Відомо, що цілі, задачі, мотивація навчання в нашій системі освіти значно і традиційно відрізнялися від Західної. Тому копіювання

західних моделей ДН очікуваних результатів не дасть. Інакше чому на рівні суспільної свідомості випускник заочного відділення ВНЗ як фахівець, сприймається інакше, чим той же фахівець, але підготовлений на денному відділенні? Тому, що заочна форма навчання, а дистанційна тим більше, припускає самостійну роботу студента з навчально – інформаційним матеріалом. При цьому, організація самостійної роботи студента (часом навіть денного відділення) – це, як правило проблема ВНЗ (факультету, кафедри), але не студента. Тому що традиційно, на рівні менталітету, радянська система освіти не орієнтувалася на самостійне сприйняття студентом інформації з одного боку, з іншої, – мотивації одержання знань і перевага орієнтації студента на оцінку, а не на знання.

Іншими словами, середньостатистичний студент не має чітких навичок систематичної самостійної роботи, умінням системно, комплексно працювати з навчальним матеріалом. У всякому разі, якщо ці навички і з'являються то мова йде про старші курси ВНЗ, тому що середня школа не готує учнів до самостійних форм навчальної роботи [3, с. 80]. Звідси і сприйняття випускника заочного відділення як фахівця скромного рівня підготовки. Даний факт – один з багатьох, котрий змушує говорити про заочну систему освіти окремо і не завжди позитивно. І в тій формі, у якій воно сьогодні функціонує, як “усічене очне”, прибутковн для ВНЗ, але не ефективне для суспільства – існувати сьогодні вже не може. Одночасно з цим, заочна форма освіти – чудова системна база для формування сучасної моделі дистанційного навчання за умови його змістовної модернізації. (Саме сучасної моделі, тому що заочна освіта, на думку багатьох авторів – це і є одна з форм дистанційного навчання) [7, с. 51].

Тому багато ВНЗ сьогодні і йдуть по шляху саме модернізації заочної освіти, даний шлях, імовірно, найбільш оптимальний тому що найбільш органічний.

Наступний момент, який необхідно враховувати в плані розумного позиціонування західних моделей ДН – присутність у вітчизняної освіти пільного державного контролю за навчальною діяльністю ВНЗ, уніфікацію цього процесу. Дана система склалася в країні традиційно (у цьому немає негатива). При цьому очевидно, що формування ДН в кожному ВНЗ повинне враховувати свою специфіку й особливості. Тому, якщо держава бере на себе цю функцію, то необхідно більш послідовно (нормативно, організаційно, фінансово) забезпечувати функціонування даної форми освіти.

Наступне питання стосовно до специфіки вітчизняної системи дистанційної освіти при розробці системи ДН – це роль і місце викладача в навчальному процесі. Традиційно, система освіти в країні будувалася таким чином, що викладач – це головна ланка освітнього ланцюжка. Від уміння і професіоналізму викладача залежало (і залежить) суб'єктивне сприйняття учнем предмету чи навчальної дисципліни. При цьому, сприйняття студентом навчальної інформації у великому ступені – це процес емоційного характеру. На жаль, принцип емоційності, як основна вимога до освітнього процесу в системі ДН виявляється дуже слабко, тому дана проблема повинна компенсуватися іншими формами чи методами і виявлятися не традиційно. У будь-якому випадку, при організації ДН дане питання не може не враховуватися [2].

Отримані результати. У зв'язку з тим, що система ДН – явище багатогранне, нове, складне, то природно, що на перше місце в розробці змісту ДН виходять питання методичного характеру. Зокрема В.М.Монахов (Росія) пропонує наступні стадії проектування методичної системи ДН:

1. Формування концепції ідеально методичної системи в ДН.
2. Аналіз сутності авторських методичних систем навчання.
3. Формування знань про методичну систему навчання предмету, про механізми і логіку її проектування і банку методичного інструментарію.
4. Власне проектування методичної системи навчання в ДН.
5. Апробація проекту методичної системи навчання в умовах ДН.
6. Фіксація труднощів “запуску” проекту методики системи навчання й оперативне їхнє коректування.
7. Оцінка результатів функціонування методичної системи.
8. Навчання на практиці.
9. Перепроектування методичної системи навчання з урахуванням виниклих практичних труднощів і протиріч, ліквідація невизначеностей.

Власне кажучи, В.М.Монахов виділяє дві групи підходів до організації системи ДН – технологічний (процесуальний), прихильником якого і є, і матеріальний (розробка складу, структури, змісту освіти) [5].

До іншої групи досліджень можна віднести наукову діяльність Е.Л.Носенко, де автор виділяє наступні компоненти ДН:

1. Визначення потреб студентів для планування та впровадження відповідних варіантів дистанційної освіти.



2. Забезпечення ВНЗ технічними засобами навчання та контролю знань студентів, створення навчальних програм.
3. Підготовка для друкованих матеріалів для дистанційного навчання, виконання аудіо – і відеозаписів що застосовуються в навчанні, розробка комп'ютерних програм.
4. Підбір персоналу для забезпечення взаємодії викладачів із студентами.
5. Створення навчального середовища [6, с. 20].

Очевидно, що обидва підходи взаємодоповнюють один одного і являють собою єдиний комплекс у системі організації ДН. І по суті справи є розгорнутою схемою моделі організації ДН М.Мура, що визначив чотири основних (універсальних) компоненти системи ДН:

1. Розробка матеріалів для забезпечення освоєння знань студентами.
2. Забезпечення спеціального каналу зв'язку між викладачем і студентом.
3. Забезпечення спеціального підходу до дизайну дистанційних курсів.
4. Розробка “філософії” дистанційного навчання для того чи іншого навчального закладу.

Очевидно, що четвертий елемент є основним, тому що буде визначати всі наступні складені елементи і напрямки організації ДН в кожному конкретному ВНЗ. Іншими словами, “філософія” (концепція) ДН, її правильний вибір, науковий підхід будуть визначати успіх чи неуспіх моделі ДН. Тому, що як і в будь-якій освітній системі центральне місце займає студент, що знаходиться на відстані від викладача і процес навчання йде в антисинхронному режимі, що викликає дуже високі вимоги до уміння студента до самоорганізації, плануванню, умінню організувати методично обґрунтовану і цілеспрямовану діяльність тобто мати культуру навчання й у рамках даного поняття інформаційною культурою освіти [4].

Виходячи з тих (часом суб'єктивних) труднощів, що можуть виникнути в процесі організації ДН, заслугове на особливу увагу методичний посібник Е.Л.Носенко, де викладається аналіз системи ДН. Наприклад, автор на основі розробок М.Мура аналізує можливі варіанти (рівні) ДН.

*Перший рівень* ДН – застосування програм ДН в навчальних закладах традиційного типу (для студентів заочних і вечірніх відділень).

*Другий рівень* організації ДН – створення спеціалізованих підрозділів чи факультетів для ДН.

*Третій рівень* організації ДН – створення спеціалізованого навчального закладу, що спеціалізується тільки на ДН.

*Четвертий рівень* організації ДН – створення консорціуму навчальних закладів для здійснення дистанційного навчання. Консорціум як правило складається з двох чи більшої кількості навчальних закладів, що здійснюють ДН.

Перший рівень ДН можна назвати рівнем “первинної стадії” ДН чи адаптаційним, коли мова йде про апробацію форм і методів ДН стосовно до умов конкретного ВНЗ. Другий рівень можна охарактеризувати як найбільш оптимальний тому що така форма виглядає організаційно завершеною, фінансово виправданою й ефективною с позицій матеріального, кадрового забезпечення навчального процесу в системі ДН.

Третій рівень організації ДН можна визначити як ідеальний. Четвертий рівень також можна вважати перехідною стадією, як варіант усунення труднощів організаційного, фінансового, а часом і кадрового характеру. У всякому разі така форма організації ДН може бути цілком прийнятною.

Говорячи про організацію системи ДН, необхідно особливо виділити тему якості кадрів і спеціалізований ВНЗ чи факультет що проблему буде вирішувати більш успішно, чим в інших формах реалізації “гібридних” систем ДН.

Необхідно сказати про те, що деякі питання організаційного характеру сьогодні зважуються на рівні Міністерства освіти і науки України [1]. Однак вже очевидно, що “Положення про дистанційне навчання”, сьогодні не працює, тому що носить загальний характер, регламентує діяльність контролюючих та реєструючих органів власного видання. При цьому вся повнота забезпечення ДН лягає на навчальні заклади. Це означає, що з обліком об’єктивних (відсутність фінансування) і суб’єктивних (додаткове навантаження на працівників ВНЗ) факторів, сутнісних просувань у системі ДН найближчим часом не буде.

Говорячи про перспективи розвитку ДН в цілому, можна сказати, що всі його сучасні моделі працюють в умовах відсутності фундаментальної теоретичної бази. Практично не мається систематичних і всебічних досліджень в області дидактики нетрадиційних форм навчання, психології навчання і засвоєння матеріалу.

Від цього страждає концептуальне, технологічне і правове забезпечення системи ДН. Можна погодитися з висновком

В.М.Монахова про те, що теоретико – педагогічні підстави ДН дотепер є розмитими, спираються на слабкоструктуровану дидактику у вигляді набору емпірично знайдених методів, засобів і правил. Усе це ускладнює створення моделі ДН, яка б відповідала сучасним вимогам.

З останніми висновками можна погоджуватися, можна заперечувати, з огляду на той факт, що на Заході також дотепер, відсутня єдина концепція ДН.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити деякі висновки:

1. Формування системи ДН повинно здійснюватися на основі підготовленості студента до самостійної роботи. У силу істотної інформаційної, мотиваційної, психологічної градації тих, яких навчають, “синхронна” (групова) модель ДН не завжди буде виправданою. Доцільно використовувати системи ДН, роблячи акцент на індивідуальний режим навчання. При цьому застосування ДН доцільно на старших курсах ВНЗ.
2. Необхідно дуже “обережно” застосовувати західні моделі системи ДН в силу специфіки (традиційності) вітчизняної системи освіти.
3. Впровадження моделі ДН в кожному конкретному ВНЗ повинне мати науково – обґрунтовану концепцію виходячи зі специфіки ВНЗ. Процес упровадження ДН необхідно починати поетапно з наступним вивченням результатів кожного етапу.
4. Розробку стратегічної концепції системи ДН повинна взяти на себе держава, залучаючи для цього достатні фінансові й організаційні ресурси. Централізовано вивчити закордонний досвід діяльності в даній сфері. Результатом такої роботи повинна бути створена національна концепція системи ДН з урахуванням усіх особливостей і специфіки сформованої системи освіти в країні і тільки після цього створювати нормативно – правову базу для регулювання системи ДН, при цьому зберігаючи самостійність ВНЗ в прийнятті тактичних рішень. Міністерство освіти і науки України повинне звернути серйозну увагу на підготовку кадрів для системи ДН.

Ситуація сьогодні може виглядати таким чином, що з однієї сторони Україна – учасник Болонських угод, з іншої, – “не встигає” за Європою в системі технологій освіти, а значить прирікає себе на вторинність національного ринку освіти, а значить ринку праці.

#### Література

1. Положення про дистанційне навчання. Юридичний Вісник України.14.05.04.№8.

2. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование. Педагогика. – 2003. – № 8.
3. Владимирська Є.Ю. Проблеми освіти. – 2006. – № 43.
4. Волкова Н.В. Інформатизація навчання та інформаційна культура освіти. Педагогіка вищої та середньої школи. – 2006.– № 14.
5. Монахов В.М. Проектирование современной модели дистанционного обучения. Педагогика. М., 2004. – №6.
6. Носенко Є.Л., Чернишенко С.В. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятування інформації при розробці дистанційних курсів. Методичний посібник Дніпропетровськ, 2003.
7. Овсянников В.И. Исследование коцептуальных основ дистанционного образования в условиях развития электронного обучения. МЦДО МГОПУ им. Шолохова. – М., 2004. – WWW: <http://www.mgopu.ru>.

**ВДОСКОНАЛЕННЯ БІБЛІОТЕЧНО-БІБЛІОГРАФІЧНОГО  
ОБСЛУГОВУВАННЯ В БІБЛІОТЕЦІ ВНЗ**

*В статтє рассматриваются современные формы и методы библиотечно-библиографического обслуживания в библиотеке ВУЗа. Подчёркивается важность компьютеризации библиотек.*

*Modern forms and methods of library–bibliographic service in the university library are being considered. the impontance of computerizing of libraries is stressed.*

Актуальність роботи. Бібліотека займала і займає одне з провідних місць в системі задоволення потреб в соціальній інформації. Виконання бібліотекою своїх функцій відбувається за допомогою здійснення нею її специфічної діяльності, тобто – перш за все бібліотечно-бібліографічного обслуговування. Упровадження нової техніки в практику бібліотеки ВНЗ розширює її можливості, обумовлює перегляд концепції обслуговування користувачів. В наш час бібліотека ВНЗ поряд із обслуговуванням своїми фондами забезпечує доступ до зовнішніх інформаційних ресурсів, глобальних інформаційних мереж. Протягом історії існування бібліотек задоволення потреб особистості відбувалося в різних формах. За формою, тобто організацією задоволення потреб, засобами подання інформації, функціональними особливостями різних підсистем

бібліотеки, відбувалося розгортання цього напрямку діяльності бібліотек від обслуговування по запитам, забезпечення на основі аналізу інформаційних потреб до інформаційного сервісу. Ці форми можна розглядати як певні рівні еволюційного розвитку бібліотечної діяльності із задоволення суспільних інформаційних потреб. Розвиток та запровадження сучасних інформаційних технологій неминуче впливають на всі аспекти інформаційної діяльності, в тому числі на форми та методи бібліотечно-бібліографічного обслуговування та інформаційного забезпечення. Формуються нові напрями інформаційної роботи в бібліотеці, які вже не можна визначити як бібліотечне обслуговування чи інформаційне забезпечення, ще потребує певної конкретизації цих понять. У змісті поняття “бібліотечне обслуговування” в основному вкладається ідея надання інформації чи інформаційних послуг. У змісті поняття “інформаційне забезпечення” присутня підготовка спеціальної інформації чи ресурсів та мети їх використання користувачами. Зараз користувач, не приходячи в бібліотеку, може отримати весь спектр послуг та ресурсів бібліотеки чи оформити замовлення на надання разових чи постійних інформаційних сервісів.

Таким чином, можна відмітити, що цій сфері формується новий напрям інформаційної діяльності з підготовки та надання інформаційних ресурсів та послуг, можливості якого, з одного боку, в певній мірі ширші від того, що містить поняття “бібліотечне обслуговування” та “інформаційне забезпечення”; з другого – практично поєднує їх, робить їх такими, що є нерозривно пов’язаними.

Серед бібліотечних працівників, дослідників велика увага приділяється бібліотечно-бібліографічному обслуговуванню, яке при трансформуванні зазнало змін, а саме розглядаються зміни на еволюційних рівнях: як змінились послуги, які потреби користувачів, які сили приділяють для задоволення запиту тощо. Ці питання знайшли відображення в працях Ільганаєвої В.О. [7], Давидової І.О. [4], Брежневої В.В. [2], Дворкіної М.Я. [5], Каліберди Н. [8], Лучанської В.В. [10], Пашина А.І. [12].

Мета роботи: Розглянути трансформаційні зміни, які відбуваються в бібліотечно-бібліографічному обслуговуванні в бібліотеці ВНЗ.

Одним із основних завдань розвитку системи обслуговування користувачів на сучасному етапі є перехід до комплексного бібліотечно-інформаційного обслуговування в автоматизованому режимі, що включатиме: запис користувачів, їх довідкове

обслуговування, замовлення документів та реєстрація видачі, повернення видань.

Кардинальне покращення бібліотечного сервісу значною мірою залежить від запровадження нових комп'ютерних технологій, електронних форм розповсюдження інформації. Але практика свідчить, що традиційні друковані форми не втрачають своєї актуальності.

Бібліотеки необхідно оснастити засобами, що дозволяють здійснювати пошук, видачу, повернення документів на місце зберігання, контроль за їх наявністю, заборону несакціонованого виносу, автоматизовану підготовку відповідей із зазначенням їх причин, а також повідомлення про запис користувачів у чергу на отримання необхідного видання.

На прикладі Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського можна простежити бібліотечне обслуговування в автоматизованому режимі. Під час замовлення видань в автоматизованому режимі виконується в автоматизованому режимі виконується формально-логічний контроль за інформацією в ЕОМ та перевірка на зайнятість документів. Інформація про запит на документ друкується на принтері в формі замовлення, згідно з яким здійснюється пошук документа та реєстрація його видачі у читальний зал або на абонемент.

Безперечно, перевагою електронного замовлення є оперативність виконання, скорочення процедури оформлення порівняно з традиційним рукописним замовленням. Крім того, на принтер можуть надходити запити з будь-якого персонального комп'ютера, підключеного до Інтернету.

Автоматизований запит на бронювання видань дає додаткові сервісні можливості. Користувач може замовити видані документи, при поверненні їх на місце зберігання автоматизована система інформує бібліотекаря про інші запити, що надійшли на це видання, і про необхідність його бронювання.

Сутність електронної видачі полягає в закріпленні (реєстрації) конкретного примірника документа за конкретним номером читацького квитка. Інформація в ЕОМ надійно захищена на період до моменту повернення видання на місце його зберігання [8, с. 19].

Оновлення і збагачення функцій інформаційного консультанта повинні йти у нерозривному зв'язку зі зміною всієї філософії обслуговування при посиленні акцентів на його індивідуалізації, переході від формування баз даних для широкого кола абонентів до

організації спеціалізованих, майже персональних баз даних (БД), інформаційних систем, які враховують потреби конкретного замовника щодо тематики, виду, мови, формату, структури тощо. Тобто, сучасна практика диктує необхідність врахування таких категорій читацького інтересу, як особливий і поодинокий. Посилення акценту на індивідуалізації обслуговування не виключає, а навпаки, дає поштовх до узагальнення і врахування потреб сучасного суспільства, які детермінуються в реальних потребах кожного з його індивідів. Це зумовлює необхідність подальших досліджень новітніх тенденцій бібліотечного обслуговування в контекстному представленні зв'язку особистісного і соціального.

Таким чином, можна стверджувати, що сучасній бібліотеці ВНЗ як інформаційному центру для задоволення потреб користувачів, створення нових видів послуг потрібні фахівці нової формації. Сьогодні виникає потреба в бібліотекарях-аналітиках, адміністраторах БД, маркетологах, менеджерах та ін.

В останні кілька років інтерес практиків викликають проблеми надання користувачам доступу до електронних документів, що зберігаються у фондах бібліотек, і супутні цьому питання комплектування й створення оптимальних умов для використання цих документів, а також інформаційного обслуговування користувачів за допомогою Інтернету.

В умовах активного запровадження нових комунікаційних систем роль бібліотеки ВНЗ як інформаційного центру різко зростає. Адже саме вони мають значний обсяг електронних інформаційних ресурсів бібліографічних, повнотекстових БД – і надають можливість для їхнього використання.

Великий інтерес у користувачів бібліотек викликає робота з повнотекстовими базами даних. Звісно, можливість негайно одержати необхідну інформацію з мінімальними затратами на її пошук – це дуже зручно. Тому одним із головних завдань є активне і якісне поповнення фонду електронними БД, створення оптимальних умов для їхнього використання [7, с. 35].

У більшості країн світу зараз з'являються незвичні для нас інформаційні масиви, де поруч із бібліографією присутня інша різнопланова за змістом та формою інформація. Це електронні екскурсії, бібліографічні довідники, путівники по підприємствах і організаціях. Такі інформаційні ресурси користуються великим попитом у населення і заслуговують на увагу бібліотек України.



Сьогодні впровадження телекомунікаційних засобів інформації наблизило бібліотеки до читачів, що знаходяться в територіальній віддаленості [1, с. 32].

Надання послуг користувачам через веб-сайт стало звичним явищем для тих бібліотек, які мають доступ до Інтернету. Це пошук в електронному каталозі, електронна доставка документів, розміщення загальних відомостей про бібліотеку [6, с. 66].

Проте зараз розпочався новий етап – запровадження обслуговування віртуальних користувачів. Такі тенденції спостерігаються і в нашій країні.

Служба “Віртуальна довідка” є частиною інформаційного сервісу бібліотеки. “Віртуальна довідка” направлена на максимальне задоволення інформаційних потреб користувачів бібліотеки ВНЗ.

Віртуальна довідка – це відповідь на разовий запит віртуального користувача, що містить бібліографічну та (або) фактографічну інформацію і здійснюється в інтерактивному режимі. Віртуальним користувачем вважається особа, яка зареєструвалася на сторінці “Користувач” служби “Віртуальна довідка” сайту бібліотеки.

Види віртуальних довідок:

1. Бібліографічна:

- адресна бібліографічна довідка (бібліографічна довідка, що визначає наявність та (або) місцезнаходження документа);
- тематична бібліографічна довідка (бібліографічна довідка, що містить бібліографічну інформацію з визначеної теми);
- уточнююча бібліографічна довідка (бібліографічна довідка, що визначає та (або) уточнює елементи бібліографічного опису, які відсутні або перекручені в запиті користувача).

2. Фактографічна (містить фактичні дані з різних інформаційних ресурсів).

3. Змішана (містить бібліографічну та фактографічну інформацію).

Бібліотека не виконує віртуальні довідки, якщо:

- завдання виходить за межі технічних чи організаційних можливостей бібліотеки;
- зміст інформаційного запиту не відповідає морально-етичним нормам;
- запит пов’язаний з комерційною посередницькою діяльністю;
- запит суперечить чинному законодавству України.

Інформаційно-бібліографічний апарат для виконання віртуальної довідки:

1. Традиційний довідково-бібліографічний апарат бібліотеки:

- 1.1. Довідкові та бібліографічні видання.
  - 1.2. Система каталогів і картотек.
  - 1.3. Фонд виконаних довідок.
  - 1.4. Офлайнові бази даних.
2. Довідково-бібліографічний апарат бібліотеки віртуальних ресурсів:
- 2.1. Спеціалізовані продукти (онлайнні каталоги та бази даних)
  - 2.2. Онлайнні довідкові ресурси (енциклопедії, довідники, словники, “перекладачки” – онлайнні програми-перекладачі текстів).
  - 2.3. Сайти тематичних списків веб-ресурсів.
  - 2.4. Електронні ресурси віртуальних бібліотек.
  - 2.5. Ресурси онлайнних бібліотек електронних журналів.
  - 2.6. Каталоги веб-сайтів універсального (сайти великих книжкових видавництв, агентств новин, промислових корпорацій, наукових центрів, державних організацій), галузевого (торгівельних палат, музеїв, спортивних клубів і туристичних фірм), тематичного характеру.
  - 2.7. Пошукові системи та інформаційні шлюзи Інтернет [3, с. 18].

Ставити запитання користувачі бібліотеки КДПУ можуть: трьома мовами – українською, російською, англійською.

Джерелами інформації для відповіді на запит служать як традиційні, так і електронні джерела. Деякі ВД відсилають до мережі Інтернет.

Бази даних майже всіх ВД мають інформацію щодо запитів користувачів, відповідей на них бібліографів (операторів), дату та порядковий номер запиту. Архів запитів зберігається, до нього можуть звертатися всі користувачі ВД, є можливість скористатися вже готовою відповіддю.

У зарубіжних колег вже з'явилася така форма, як обслуговування користувачів у режимі чат. Це ще один напрям діяльності бібліотек, котрий розвивається дуже інтенсивно [9, с. 90].

Чат-обслуговування є однією з форм довідкового обслуговування і передбачає безпосереднє спілкування віддалених користувачів із бібліографом у режимі реального часу. Це дозволяє швидко виконувати запити, ніби такий діалог відбувається безпосередньо у бібліотеці. При цьому користувач знаходиться не у читальному залі, а вдома, у вузі, на робочому місці.

І якщо обслуговування через електронну пошту вимагає часу, то чат-обслуговування дозволяє обмежитися текстовим повідомленням

між взаємодіючими сторонами зі швидкістю, що не перевищує 10 секунд.

Безумовно, сучасні форми обслуговування залежать від рівня комп'ютерного і програмного забезпечення, а технологічною основою чат-обслуговування є спеціальне програмне забезпечення.

Ці програми підтримують передусім чат-листування і електронну пошту, що забезпечують виконання бібліографами запитів віддалених користувачів.

Таким чином, сучасна практика обслуговування в електронному оточенні вимагає від бібліотеки ВНЗ перепрограмування процесів задоволення суспільних потреб в інформації і знанні. Моделі обслуговування також змінюються. У бібліотеках вийшли в практику обслуговування такі нові форми як: ВДС, електронні читальні зали, Інтернет-центри, чат-обслуговування та інше. Формується єдиний інформаційний простір, в якому забезпечення, інформаційний сервіс відповідають вимогам інформаційно-орієнтованого обслуговування і задоволенню потреб в інформації і знанні.

Потрібні подальші науково-аналітичні спостереження трансформацій діяльності бібліотек ВНЗ з надання бібліотечно-бібліографічних послуг.

#### Література

1. Бабичева Е. Современные технологии – современное обслуживание // Бібл. форум України. – 2005. – №1. – С. 32-33.
2. Брежнева В.В. Информационные услуги: особенности и классификация В.В.Брежнева, В.А.Минкина // Современное библиотечно-информационное образование: Учеб. Тетради. – Вып. 1. – СПб, 1996. – С. 33-48.
3. Варюхина Л. Виртуальная справочно-информационная служба библиотек // Бібл. форум України. – 2005. – №2. – С. 17-20.
4. Давидова І.О. Бібліотечне виробництво в інформаційному суспільстві: Монографія. – Х., 2005. – С. 15-38. ♦
5. Дворкина М.Я. Библиотечное обслуживание как система: Учеб. пособие. – М.: МГИК, 1991. – 162с.
6. Збаровская Н.В. Способы эффективного обслуживания // Библиотека. – 2005. – №3. – С. 63-69.
7. Ільганасва В.О. Бібліотека в сучасному інформаційному середовищі: основні стратегії розвитку Вісн. ХДАК. – Х., Вип.1. – 1999. – С. 30-38.

8. Каліберда Н. Інформаційний консультант наукової бібліотеки: трансформація функцій // Наук. пр. Нац. Бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – К., 2003. – Вип. 11. – С. 18-25.
9. Крепкова Е.Л. Изменение структуры информационного сектора: библиотеки и новые технологии // Библиотеки за рубежом: – СПб, 1997. – С.88-98.
10. Лучанська В.В. Інформаційно-бібліотечне обслуговування екологічною інформацією Кримського регіону // Вісн. кн. палати. – 2002. – №12. – С. 25 - 26.
11. Пасмор Н.П. Документно-інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу // Вісн. кн. палати. – 2002. – №11. – С. 27-28.
12. Пашин А.И. Новый взгляд на инновационную деятельность библиотек // НТБ. – 2005. – №8. – С. 73-78.

*Т.В. Андріанов*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

*Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи должно происходить согласно современной технологии к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.*

*Healthy life style formation of student youth to put into effect according current training method to self – dependant physical training lessons.*

Актуальність. Відродження духовності нашого народу: його історичні традиції, здоровий спосіб життя, формування теорії знань, що формують фізичний розвиток, фізичну підготовку, самовдосконалення, у час становлення незалежної Соборної України є особливо актуальним у формуванні свідомості молоді.

На сьогодні провідні теоретики сфери фізичної культури і спорту вважають, що теоретичні знання мають бути поставлені на реальну основу, що відповідають культуро-творчому освітянському процесу та сучасним педагогічним положенням. Практика навчання та виховання потребує активного мислення і володіння цілісної системи знань: моделювання, проектування, діагностики свого власного здоров'я та ведення здорового способу життя [2, 3, 5, 6].

Метою дослідження становить: теоретичний аналіз, узагальнення даних науково-методичної літератури та вивчення

передового досвіду, вдосконалення існуючих методик, вивчення можливості та ефективності застосування цих методик на практиці.

Завдання роботи:

1. Визначити мотиваційні пріоритети до здорового способу життя студентів.
2. Дослідити особливості навчального процесу з формування здорового способу життя студентів.
3. Розробити та апробувати методику, що забезпечує рухову активність, можливості і здібності до здорового способу життя студентів.

Результати дослідження. Наші спостереження та аналіз літератури з теорії і методики фізичного виховання дають можливість з'ясувати, що процес формування здорового способу життя студентів найменш вивчений аспект, немає сутності цієї закономірності, а також зміст та форми впливу.

Усе вищесказане повинно бути закладене у відповідних педагогічних технологіях і методиках навчання. Сучасну фізичну культуру необхідно розглядати не тільки з точки зору, як фізичні вправи до спортивних досягнень, а як одну з сторін різноманітних шляхів і умов формування здорового способу життя у студентів. З'явилася велика кількість методик, які з часом свого розвитку вдосконалювалися та придбали специфічний зміст. Треба відмітити, що державна система тестів і нормативів є основою нормативних вимог до фізичної підготовленості студентів, як критерію фізичного здоров'я, але вона ще не стала запорукою і не дає позитивного напрямку до формування здорового способу життя студентів [1, 4].

Потреба до здорового способу життя не з'являється сама по собі, її треба виховувати та стимулювати як у навчальних, так і позанавчальних заходах.

Розуміння значення ролі здорового способу життя для укріплення та підвищення працездатності приводить до впровадження в навчальний процес самостійних занять фізичними вправами, які спрямовані до формування рухової активності, як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану. Звідси головним напрямком пошуку є – створення оптимальних умов та понять, які характеризують явища, пов'язані з усвідомленим використанням рухової діяльності. З метою створення теоретичних знань у студентської молоді важливим є розуміння ними основних понятійних категорій: фізична культура, фізичне виховання, фізичний розвиток, фізична підготовка, система фізичного виховання, спорт. За

своєю природою ці категорії призначені у сукупності відтворювати теоретичні загальні закономірності, що впроваджують принципи, методи, засоби в практику виховання здорового способу життя.

У цьому контексті слід зауважити, що завданням фізичного виховання є розвиток фізичних якостей та здібностей до окремих фізичних вправ, формування чітких координаційних рухів, виховування психолого-соціальних та духовних положень, які б сприяли розвитку пам'яті, сприйняття, уявлення, мислення тощо.

Щоб виховувати та самоудосконалювати самого себе, потрібно, в першу чергу, пізнати себе, адже відомо, що наслідки занять фізичними вправами на організм студента, який займається, можуть бути як корисними, так і негативними, якщо фізичні вправи неадекватні до сприйняття. Саме тому без систематичного медичного та самоконтролю неможливо розв'язати оздоровчі задачі занять фізичними вправами. Самоконтроль, самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоспостереження, самовиховання, самозвіт в процесі фізичного виховання сприяє вихованню самоосвіти, тобто самостійно набувати знання про форми та зміст фізичних вправ, закономірності рухової діяльності, а також реєструвати показники функціонального стану організму. Питання самоосвіти в теорії та методиці фізичного виховання розроблено ще не досить достатньо, однак практика показує значимість володіння методиками визначення фізичного стану за показниками самоконтролю.

Фізична культура – це сукупність досягнень суспільства у створенні та раціональному використанні матеріальних та духовних цінностей фізичного виховання і умов цілеспрямованого вдосконалення людини. Фізичне виховання – це специфічний соціально-організований педагогічний процес, який спрямований на вирішення конкретних завдань, і має два напрямки - фізична освіта та фізичне вдосконалення організму людини. Фізична освіта – це вміння керувати рухами свого тіла і окремими його частинами, як у просторі, так і в часі, тобто фізична освіта це теоретичні та практичні знання з використанням рухових вмінь та навичок у різних життєвих умовах. Фізичне вдосконалення – це розвиток фізичних якостей, здібностей та формування рухових умінь і навичок.

Для того, щоб студенти добре запам'ятали практичну спрямованість фізичних вправ та теоретичні знання, їх зв'язок з формуванням здорового способу життя, а також взаємозв'язки з антропометричними даними (зріст, вага тіла, овхвати частин тіла, життєва ємкість легень, динамометрія, станова сила),

морфофункціональними показниками систем і органів людського організму (серцево-судинна, дихальна, центрально-нервова система, система травлення та виділення) і у них виникло бажання та вміння випробування нових знань на практиці, потрібна ціла система позанавчальної, науково-методичної та науково-дослідної роботи.

Ця робота повинна мати системний характер у вигляді проведення конкурсів, олімпіад, показових виступів тощо. На кожному етапі і з різними категоріями студентів ці задачі розв'язуються диференційовано. Так, формуючи та розвиваючи у студентів інтерес та потребу до фізичної освіти необхідно підняти значимість взаємозв'язку викладач – студент, а для цього широко застосовувати індивідуальні заняття відкритої думки кожного, хто бере участь у цих практичних заняттях за такою схемою: доступний зміст навчального матеріалу; ставлення самого педагога до того, що він хоче надати та навчити студента; ставлення студента до педагога та його авторитету; створення необхідних умов, що стимулюють процес самовиховання, самопізнання, самовивчення і т.ін.

Відомо, що обсяг рухової активності за тиждень у студентський вік повинен бути 6-10 годин, але за навчальним планом він становить лише 4 години, що знижує значимість оздоровчого напрямку фізичного виховання в неможливості уникнути дефіциту фізичної активності. Не випадково стародавні люди вважали: "Рух здатний замінити всі на світі ліки, але жоден з ліків не замінить рух", тому і рухова активність педагога повинна бути зразком, адже педагогічний принцип: перш ніж пред'явити вимоги студенту, викладач повинен пред'явити її самому собі, тоді вони охоче сприймаються та підтримуються.

Організація навчального процесу в нашому експерименті дало помітний ефект: поглиблення і вдосконалення знань про рухову активність стали одним з найбільш цікавих етапів як навчальних, так і тренувальних (поза навчальних) занять, у студентів виникла потреба в більш складних за змістом фізичних вправах, з'явилася потреба до самоосвіти.

Таким чином, здоровий спосіб життя є головним фактором у житті студентів, де педагог є невидимим диригентом цього складного процесу. Отримані дані показали, що педагогічне завдання фізичного виховання у вищій школі ще не стало основою формування здорового способу життя. Особливо значущою стає реалізація даного завдання, коли відсутні позитивні результати їхнього виконання, адже за умов навчальної програми основними вимогами є розвиток фізичних

якостей, тому виникає необхідність удосконалювати як навчальний план, програму з фізичного виховання студентів, так і Державну систему тестів і нормативів. Виходячи з вищевикладеного, можна зазначити, що управління процесом формування здорового способу життя студентів – це складний психолого-педагогічний процес, який характеризується певним ступенем володіння теорією і методикою фізичного виховання досвідом виховання і навчання студентів, має певні етапи і різноманітні чинники. Бажано впроваджувати в навчальний і позанавчальний процес нові форми організації фізичного виховання, що спрямовані на формування здорового способу життя студентів, такі як: конкурси, олімпіади, індивідуальні заняття тощо.

Подальші дослідження спрямовані на вивчення життя студента, його образу, способу, рівня, стилю, укладу та інше.

#### Література

1. Андріанов В.Є. Духовний потенціал фізичної культури //Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту: Матеріали наук-практ. конф. – Харків, 2005. – С. 88.
2. Булич, Муравов И.В. Здоровье человека. – К.: Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
3. Вейнберг Р.С., Гоулд Д. Психология спорту. – К.: Олімпійська література, 2001. – 334 с.
4. Раевский Р.Т. Пути и средства формирования здоровья молодежи в современном обществе // Молодость на пороге третьего тысячелетия: поиск приоритетов: Материалы междунар. научн.-практ. конф. – Одесса, 1995. – С. 51-52.
5. Теория и методика физического воспитания / Под ред. Т.Ю.Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.1. – 423 с.
6. Теория и методика физического воспитания / Под ред. Т.Ю.Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.2. – 391 с.
7. Шиян Б.М., Папуша В.Г. Теорія фізичного виховання. – Тернопіль: Збруч, 2000. – 183 с.

*Ю.В.Суббота*

### **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*В статье дан теоретический анализ исследований проблемы самостоятельной работы студентов по физическому воспитанию; приведены данные собственного социологического исследования;*



*показаны пути решения проблемы самостоятельной работы студентов по физическому воспитанию.*

*The is a theoretical analyses of the researches of the students' tests problem on physical bringing up; there is the information of their own sociological research; the ways of solving the problems of the students tests on physical bringing up are shown.*

Постановка проблеми. Вхідження України в Болонський процес припускає конкретну програму дій, що складається в побудові європейського простору вищого утворення. Це безпосередньо стосується перебудови організації навчального процесу у ВНЗ. У порівнянні з європейськими вищими навчальними закладами в українських ВНЗ тижневе навчальне навантаження набагато більше. За даними літературних джерел, тижневе аудиторне навантаження українських студентів складає 34-36 годин [4, 27], а на самостійну роботу приділяється дуже мало часу; у той час як навчальний план класичного європейського зразка включає, як правило, 10-12 дисциплін (по 5-6 за семестр) і аудиторне навантаження на дисципліну складають третя година. Таким чином, тижневе навантаження студента складає, як правило, не більш 18 годин на тиждень [4, 27].

Велике тижневе аудиторне навантаження українських студентів у значній мірі позбавляє їх можливості одержувати навички самостійної роботи, а також бути підготовленим до самостійності в їхній подальшій професійній діяльності. У зв'язку з цим, Міністерство утворення і науки України орієнтує вищі навчальні заклади на зменшення тижневого аудиторного навантаження студентів і збільшення часу, що відводиться на самостійну роботу, наповнення її новим змістом [7, 5].

У літературі відзначається, що “в окремих країнах як умова нарахування кредитів висувають вимогу, щоб навчальне навантаження містило в собі 50 і більш відсотків самостійної роботи студентів” [6, с. 36]. Дана вимога викликана тим, що кардинально міняється парадигма європейського утворення. У даний час її суть зводиться до того, що “тепер уже не людини учать, а людина учиться” – тобто логіка форм навчання більший акцент робить на самостійній роботі студентів [3, с. 57].

Основою Болонського процесу є 9 основних положень удосконалювання системи вищого утворення, висвітлених у Болонській декларації та Празькому комюніке, у число яких входить і таке, як постійне навчання протягом усього життя. Дане положення ще

раз підкреслює важливість і необхідність оволодіння студентами уміннями і навичками самостійної роботи.

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми. Проблеми самостійної роботи учнів і студентів присвячено досить багато робіт, це роботи В.К.Буряка, М.А.Данилова, В.Готлиб, Н.Гречкиной, С.Елканова, Б.П.Єсіпова, І.А.Зимньої, І.О.Огороднікова, П.І.Підкасистого й інших учених.

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних напрямків самостійної роботи студентів вищої школи, в основному вони стосуються дидактичних проблем. Досліджень, що стосуються розробки проблем організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання, на наш погляд, ще недостатньо.

Даною проблемою тією чи іншою мірою займаються такі дослідники, як Л.І.Безкута, В.А.Хор'яков, О.Г.Шалар, С.Шумська, Н.М.Терентьєва, Л.Є.Шестерова й інші. Так, Л.І.Безкута розглядає впровадження самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу. В.А.Хор'яков і Л.І.Безкута розглядають проблему самостійної роботи студентів з фізичного виховання в модульній технології навчання з фізичного виховання в контексті Болонського процесу. О.Г.Шалар розглядає дану проблему з погляду реалізації одного з основних положень Болонської декларації – спонукання молоді до навчання протягом усього життя. С.Шумська розглядає організацію самостійної роботи з фізичного виховання з погляду поліпшення фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я і фізичного вдосконалювання студентів.

Метою статті – подати теоретичний аналіз проблеми організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання; показати результати власного соціологічного дослідження; показати основні шляхи організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Спочатку розглянемо трактування поняття “самостійна робота” у педагогіці. Так, В.В.Ягупов вважає, що “Самостійна робота учнів – це сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно закріплюють і поглиблюють раніше добуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також опановують новими” [10, с. 344]. В іншому джерелі пишеться, що самостійна робота – це “форма організації навчальної діяльності, що проходить під безпосереднім або опосередкованим керівництвом учителя, під час

якої учні виконують різні по виду і рівневі завдання з метою розвитку знань, умінь і навичок і особистісних якостей” [5, с. 69].

На думку А.Алханова, самостійна робота студентів – “це важлива форма навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якого відбувається творча діяльність по придбанню і закріпленню наукових знань, освоюються нові навички пізнання, формується науковий світогляд і особистісні переконання з використанням отриманих знань і умінь у практичній діяльності” [1, с. 87-88].

А. Рубаник зі співавторами вважає, що самостійна робота – “це планована робота студентів, виконувана за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його особистої участі” [8, с.120]. Ідентичне визначення самостійної роботи дають В.Сенашенко і Н.Жалнина [9, с. 103].

На наш погляд, самостійна робота студентів з фізичного виховання – це одна з форм навчального процесу під керівництвом викладача, що включає в себе теоретичну і методичну підготовку, формування спеціальних умінь і навичок організації і проведення різних форм занять по фізичному вихованню (ранкова гімнастика, фізкультхвилинка, фізкультпаузи, підвищення рівня розвитку основних рухових якостей і ін.).

У даний час у багатьох ВНЗ на заняття з фізичного виховання на першому курсі відводиться 4 години на тиждень, на другому – 2 години. Цього часу явно недостатньо для підтримки належної фізичної форми. У результаті в багатьох студентів знижується рівень рухової активності, фізичної підготовленості, збільшується маса тіла, відзначається схильність до серцево-судинних захворювань і т.д.

Виходячи з визначення, даного нами вище, можна сказати, що організація самостійної роботи зі студентами по фізичному вихованню включає три основних напрямки: одержання теоретичних знань, методичну підготовку по організації різних форм самостійних занять і практичне проведення таких занять. Коротко зупинимось на них.

Нами було проведено соціологічне дослідження серед студентів Криворізького економічного інституту (охоплено більш 400 студентів 1-4 курсів), однієї з задач якого було виявлення відносин юнаків і дівчин до самостійній роботі з фізичного виховання. Студентам було задане питання: “Чи займаєтеся Ви фізичною культурою у внеучбовій час?”. Аналіз відповідей показав, що майже 80% опитаних нами юнаків і дівчин не займаються фізичною культурою або займаються нерегулярно. Це говорить про те, у

більшості студентів не сформована потреба в регулярних заняттях фізичними вправами, вони не відчули позитивного впливу занять фізичними вправами. У цілому ж це свідчить про недостатню активність у роботі над собою, відсутності бажання контролювати свій фізичний розвиток і удосконалювання.

Серед тих студентів, хто відповів, що вони займаються фізичними вправами у позанавчальний час, на першому місці виявилися прогулянки на свіжому повітрі, ранкова зарядка в приміщенні, ранкова зарядка на вулиці, оздоровчий біг (відзначили від 33% до 20% юнаків і дівчат).

Відповідаючи на питання: “Якщо Ви самостійно займаєтеся фізичною культурою, чи вистачає Вам теоретичних знань про методику тренування; змінах, що відбуваються в організмі під впливом фізичних вправ і ін.?” Позитивно відповіли близько 30% студентів; майже 40% відповіли “Вистачає, але не завжди” і 20% студентів відповіли на запитання негативно.

Як бачимо, майже дві третини студентів, що займаються самостійно фізичними вправами, мають труднощі при проведенні тренувальних занять. Незнання основ методики тренування, змін, що відбуваються під впливом фізичного навантаження в організмі, може привести до неправильного дозування навантаження, перетренуванню, небажаним змінам у серцево-судинній системі, розривові м'язів, зв'язувань та інших негативних явищ.

Важлива роль у придбанні знань з фізичної культури, методики проведення самостійних занять приділяється викладачеві фізичного виховання. Саме він дає студентам необхідні теоретичні знання як загального, так і спеціалізованого характеру: місце, роль і значення занять фізичними вправами в житті людини, методику проведення самостійних занять, техніку виконання тієї або іншої фізичної вправи, методику визначення фізичного навантаження під час занять, контроль і самоконтроль під час самостійних занять і багато чого іншого. У даному випадку викладач виконує роль діагноста, консультанта-радника, а також мотиватора – людини, що виконує не просто роль інформатора, а того, хто пропагує важливість і користь, що несуть заняття фізичними вправами. Недарма більш 40% опитаних студентів назвали викладача одним з основних джерел одержання теоретичних знань про самостійні заняття фізичною культурою. Ще більше студентів (більш 50%) відзначили, що якщо їм не вистачає знань з фізичної культури, методики проведення самостійних занять, вони б у першу чергу звернулися до педагога.

Для того, щоб самостійна робота студентів була більш ефективною, викладачам фізичного виховання необхідно проводити наступну роботу: а) діагностику рівня здоров'я студентів; б) розробку індивідуальних програм у залежності від рівня фізичного здоров'я і фізичної підготовки студентів; в) біолого-валеологічне і методичне утворення студентів; г) пропаганду здорового способу життя; д) моніторинг за станом здоров'я студентів. Одночасно він повинний відповідати таким вимогам: мати високий авторитет, вести здоровий спосіб життя, мати високу теоретичну і методичну підготовку, бути комунікабельним, здатним забезпечити у студентів формування стійких мотивацій до регулярних занять фізичною культурою.

Разом з тим, слід зазначити, що самостійна робота з фізичного виховання багато в чому залежить і від самих студентів, їхнього ставлення до занять фізичною культурою. Аналіз літератури свідчить про те, що далеко не всі студенти позитивно оцінюють позитивний вплив занять фізичними вправами, у результаті чого в них спостерігається недостатня активність у роботі над собою, відсутнє бажання контролювати свій фізичний розвиток. На думку Л.І.Безуглій, до основних труднощів, що зустрічаються у студентів у роботі над собою, відносяться дефіцит часу, відсутність завзятості і наполегливості, невміння організувати себе, але в більшій мірі – відсутність мотивів і вміння працювати над собою. При цьому мотивація самовдосконалення залежить не тільки від об'єктивних причин, але і від особистості самого студента [2, 4].

Висновки. Аналіз літератури, наше дослідження показали, що самостійна робота студентів з фізичного виховання поки що не зайняла належного місця в структурі їхньої позанавчальної діяльності. До основних причин такого стану варто віднести: відсутність завзятості, наполегливості, невміння організувати себе, слабка мотивація і невміння працювати над собою. Одним із шляхів рішення даного положення є підвищення ролі викладача фізичного виховання, що здійснював би безпосередню допомогу студентам в одержанні теоретичних знань в області фізичної культури, методиці проведення самостійних занять, контролі за станом здоров'я, формуванні стійких мотивацій до регулярних занять фізичною культурою.

Отримані результати дають підставу також стверджувати, що при організації самостійної роботи з фізичного виховання студентів важливу роль відіграють суб'єкт-суб'єктні відносини того, хто навчається і педагога. Тільки паритетна взаємодія, що базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, дасть позитивні результати.

## Література

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 86-89.
2. Безугла Л.І. Впровадження самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №3. – С. 3-5.
3. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 40-44.
4. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю // Вища школа. – 2004. – №2-3. – С. 20-33.
5. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Уклад. О.А.Пермяков, В.В.Морозов. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 116 с.
6. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації // Вища школа. – 2004. – №5-6. – С. 32-39.
7. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005 – 2006 навчальний рік: Лист Міністерства освіти і науки України № 4.1-20 / 2366 від 04.07.2005 р.
8. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 120-124.
9. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. – 2006. – №7. – С. 103-108.
10. Ягупов В.В. Педагогіка. – К.: Либідь. – 2003. – 560 с.

*Р.В.Лашко*

### **ЛІКУВАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ПРИ НЕВРОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХІЧНИХ ЗАХВОРЮВАННЯХ ДІТЕЙ**

*В статье раскрываются вопросы лечебной педагогики у учеников с ограниченными возможностями, страдающими нервными и психическими заболеваниями.*

*In this article are risen the questions of the therapeutic pedagogy for the pupils with limited possibilities and suffering from nervous and mentally diseases.*

Молода людина, її життя і здоров'я є найвищими соціальними цінностями держави, визначеними Конституцією України. Майбутнє держави обумовлюється забезпеченням покращення стану здоров'я населення України.

Проблема здоров'я дитини – віковична проблема, стрижнем якої є шлях до вільного, гармонійного розвитку особистості. Протягом нинішнього сторіччя перебіг інфекційних захворювань, що негативно впливають на нервову систему, значно зменшився. Сьогодні більше уваги слід приділяти запобіганню наслідкам інфекційних хвороб, що призводять до інвалідності, викликають порушення неврологічного характеру і аномалій у поведінці дітей. Це такі захворювання, як менінгіт, епідемічний паротит, енцефаліт. Серед спадкових хвороб, що впливають на психіку, слід зазначити епілепсію, шизофренію, циклотімію, хворобу Луї-Бар, Вестфаля-Вільсона-Коновалова, Лоренса-Муна-Бідля, Гея-Сакса.

Лікувально-педагогічна робота при психічних захворюваннях залежить від психопатологічної картини захворювання, гостроти стану і віку дитини. Стосовно хворих, що перебувають у гострому психотичному стані, можливості педагогічного впливу замалі. Із закінченням психотичного стану, особливо при невеликому дефекті або при його відсутності, значення і можливості лікувальної педагогіки у процесі відновлення хворого весь час зростають. У дітей молодшого віку основне значення має подолання аутистичних і негативістичних тенденцій, розвиток мови і загальної моторики, виховання звичок охайності і самообслуговування. Ці діти потребують надзвичайно терплячого і доброзичливого ставлення. Залучення їх до колективних форм діяльності – групових ігор, музичних занять – має відбуватися без примусу, добровільно, під впливом емоційної зацікавленості. Із спостерегача дитина поступово має ставати учасником загальних ігор і занять. З цією метою в ігри та заняття слід включати елементи, що цікавлять конкретну хвору дитину. А інтереси дитини можна виявити при спостереженні за її самостійними іграми та діяльністю. Для цього їй дають пластилін, глину, набір дерев'яних кубиків, папір і олівці або ж дають змогу вільно креслити і малювати. Доцільно заняття проводити на природі, в умовах, що сприяли б позитивному емоційному стану дітей.

Лікувально-педагогічну роботу з хворими на шизофренію шкільного віку будують залежно від їх можливості продовжувати навчання. Важливо вирішити, в який клас направити хворого. Завдання ж спочатку слід давати легші, на раніше засвоєному

матеріалі. Хворого потрібно постійно хвалити і заохочувати його тенденції до навчання і корисної діяльності. Доцільно в процесі навчання використовувати методика напіфронтальних уроків. Для всіх одночасно дають порівняно просте і доступне завдання, а вимоги до відповідей пред'являються різні, такі, що відповідають можливостям і знанням кожного. Пропонують твори чи "творчі диктанти": педагог диктує схему твору чи диктанту, а хворі самостійно, творчо його доопрацьовують. Широко використовують розповіді по малюнках і картках. Корисно проводити дидактичні ігри з використанням усного рахування. У процесі подібних занять учні одержують позитивний емоційний заряд, у той же час педагог виявляє недоліки у їхніх знаннях і рівень їхніх можливостей.

Вимоги до учнів під час проведення фронтального уроку мають відповідати стану хворого. Спочатку хворий може бути присутнім на уроках лише формально і майже не навчатися, по можливості читаючи короткі оповідання, розглядаючи ілюстрації. Урок будують з урахуванням особливостей психічної діяльності хворих на шизофренію, яким властиві недостатня цілеспрямованість, розсіяна увага, недоладність і химерність мислення, зниження психічної активності і в той же час нерідко високий рівень абстрагування, добра вербальна пам'ять. Одним із корисних прийомів, що підвищують психічну активність, є фронтальна робота за типом вільних диктантів, творів, переказів, при яких головну увагу звертають на змістовну сутність роботи, розглядуваного тексту. Подібні роботи не тільки підвищують активність хворого, але й дозволяють краще розібратися в характері його психопатологічних порушень. Повторення старого матеріалу дає змогу хворому впевнитись у своїх силах, переконатись у тому, що він зможе справитись із програмою. Розбір помилок проводять з урахуванням підвищеної чутливості деяких хворих. Ставлення хворого до занять може бути зумовлене маячними ідеями чи зневірою у своїх силах. В той же час може спостерігатись переоцінка своїх можливостей, не досить критичне ставлення до себе чи оточуючих. Починати корекцію поведінки маячного хворого можна тільки після того, як у педагога буде налагоджено контакт із ним. Після встановлення емоційного контакту можна спробувати залучити хворого у колектив, до громадсько-корисної діяльності. Уся діяльність хворого повинна підкреслювати його сильні, збережені сторони і здійснюватися у сприятливих умовах, створюваних для цього лікарями і педагогами. Навколо хворих створюється сприятлива громадська думка. Педагог постійно коригує



всю зовнішню діяльність хворого, вчить його правильних взаємовідносин з ровесниками, норм колективного життя і діяльності.

Педагогічну роботу з дітьми і підлітками, хворими на епілепсію, проводять з урахуванням інтелектуальних можливостей, специфічних змін особистості, характеру і частоти випадків, темпу інтелектуальної роботи та інших особливостей хворих. При формально збереженому інтелекті багатьом хворим важко переключатися, у них помітно знижена пам'ять. Разом з тим багато хворих посидючі, досить уважні і зосереджені, навіть скрупульозні в роботі, їх працездатність підвищена. В основі успішної педагогічної діяльності з цією групою хворих лежить індивідуальний підхід до кожного хворого. У процесі занять хворого не потрібно підганяти. Не варто сприймати тривалу мовчанку за незнання матеріалу. Інколи буває доцільно своєчасно підказати, розчленити велике запитання на більш дрібні, конкретні. Корисні часті повторення, спрямовані на закріплення пройденого матеріалу. Велике значення мають наочність матеріалу, використання зорових вражень, оскільки у таких хворих переважає зорова пам'ять. З цієї ж метою корисно використовувати інсценування, в яких хворі залюбки беруть участь. Інтерес до читання художньої літератури розвивають поступово. Спочатку добираються книги з крупним шрифтом, яскравими ілюстраціями і захоплюючим сюжетом. Потім хворих поступово підводять до читання художньої літератури за програмою. У письмових роботах необхідно аналізувати характер допущених помилок і інших порушень письма, в ряді випадків вони засвідчують короточасні виключення свідомості. У кожного хворого на епілепсію в класі має бути суворо закріплене місце, добре підготовлене до початку уроку. Перед початком занять педагог повинен ознайомитись зі станом хворого протягом часу, що передував заняттям. Для цього використовують записи в історії хвороби і в щоденнику спостережень, що їх веде середній медичний персонал. Особливу увагу слід звертати на випадки, сварки з дітьми, коливання настрою. У випадку дисфоричного настрою в процесі заняття хворому слід пропонувати легкі й цікаві завдання, хвалити його і підвищувати оцінку. У хворих на епілепсію не тільки затруднене включення в заняття, але й не менш важкий вихід з нього. При цьому не слід застосовувати безапеляційні вказівки і вимоги. Добиватися переключення уваги слід м'яко, терпляче, нагадуючи про інші приємні і потрібні види діяльності. Відвертання уваги хворих тренується заняттями лікувальною фізкультурою, музичною ритмікою, а також під час різних рухливих ігор. Вправи треба починати в уповільненому

темпі, а потім їх поступово прискорювати. Хворі на епілепсію непогано засвоюють гру в шахи, шашки, охоче беруть участь у трудових процесах, що вимагають більш однотипних дій. Разом з тим необхідно пам'ятати, що в будь-яких іграх, трудових процесах вони мало терпимі до інших хворих і часто вступають з ними в конфлікти, причому афект у них стрімкий, бурхливий. У процесі виховної роботи слід використовувати прагнення хворих на епілепсію до системи та порядку. У процесі самообслуговування вони повинні прибирати постіль, палату, клас, слідкувати за охайністю в одязі, правильно накривати на стіл, доглядати за рослинами, приводити в порядок книги. Виконання конкретних завдань приносить цим хворим велике задоволення, поліпшує настрій, зменшує можливість сутічок з іншими хворими.

Лікувально-педагогічна робота з дітьми дошкільного віку, що мають резидуально-органічні психічні розлади, має бути спрямована на підготовку дітей до школи. У більшості дітей відзначають затримку інтелектуального, мовного і моторного розвитку. Багато дітей мають рухову розгальмованість, вони важкі в поведінці, у них не досить розвинуті звички охайності, самообслуговування, порушена здатність гратися, розвивати пізнавальну діяльність. Тому спочатку цим дітям прищеплюють навички самообслуговування, найпростіші гігієнічні правила. Дітей вчать самостійно одягатися, акуратно складати свої речі, вмиватися, самостійно їсти, користуватися вбиральнею. Велику увагу приділяють розвитку загальної моторики. Займаючись у групі, діти навчаються ходити парами, одне за одним, утворювати коло, повторювати найпростіші рухи, що їх показує педагог. Це особливо важливо, оскільки багато дітей цієї групи не здатні виконувати дії на наслідування. Поступово від наслідування діти переходять до виконання найпростіших дій за словесною інструкцією “встань”, “сядь”, “кинь м'яча”, “поскакай” тощо. У міру засвоєння простих рухів і дій у процесі занять починається робота з розвитку більш тонкої моторики, формування просторових уявлень, розрізнення правого та лівого боків. Діти навчаються гри у м'яча, скакати на одній нозі. З великою охотою вони імітують більш складні дії, наприклад, пиляння чи рубання дерева тощо.

Наступна важлива частина педагогічної роботи – включення дитини в ігрову діяльність, що в багатьох дітей викривлена чи повністю відсутня. На першому етапі дитині прищеплюють інтерес до гри з окремими предметами, а потім дітей поступово залучають до

групових ігор, що до певної міри при вивченні правил гри формує і розвиває вміння гальмувати безпосередні імпульси і дії. Від спонтанних, недирективних ігор поступово переходять до ігор, що мають цільовий характер. Так, для гальмівних і негативістичних дітей добре використовувати хоріві ігри зі співами, що включають плавні рухи на фоні наспівних мотивів. Збудженим дітям пропонують ігри, які дають змогу реалізувати надлишок енергії. Рухливі ігри доцільно чергувати зі спокійними, з емоційною зацікавленістю дитини. Для дітей уповільнених, інертних використовують ігри, які розвивають здатність до переключення. Педагогу необхідно вести роботу щодо можливої компенсації відставання в розумовому розвитку, розвитку моторики, мислення, творчості. Особливе значення мають заходи з розвитку мови, які здійснюються у співдружності з логопедом. Постійно формується мова, поповнюється словарний запас. Дітей вчать висловлювати свої думки, змальовувати предмети. Моторні та ігрові дії супроводжуються їх словесним описанням. У процесі роботи діти опановують поняття кольору, співвідношення величин (великий – малий, багато – мало), просторові орієнтації. Діти починають складати кубики за зразками, будувати піраміди, будиночки. Більш тонкі рухи і вміння виконувати складні побудови розвиваються в процесі занять з мозаїкою. Ручна моторика розвивається при роботі з ножицями, плетінні тощо. Дуже корисне навчання дитини малюванню; роботи з пластиліном, де поряд з тренуванням моторики малювання і ліпка розвивають творчість, фантазію, мислення і дають важливий матеріал для клінічного спостереження за дитиною і вивчення її особливостей. При успішному навчанні дитини заняття все більше наближаються до програми масового дитячого садка. Проте заняття ведуться з урахуванням клінічного стану дитини, суворо індивідуально дозуються відповідно до її можливостей. Вся діяльність має викликати емоційну зацікавленість дитини. Дуже корисно проводити заняття на вулиці з використанням навколишніх природних чинників. Ці заняття поповнюють знання дітей про навколишній світ, рослин, тварин, явища. Значно підвищується ефективність лікувально-педагогічної роботи, коли вона поєднується з музичними заняттями і музичною ритмікою. Початковий етап музичної ритміки — найпростіші рухи під музику. Потім включають більші складні рухові акти і комплекси вправ, які розвивають моторику і тренують увагу.

Особливе значення має лікувальна педагогіка в клініці пограничних станів, при яких психотерапевтична і лікувально-педагогічна дії є головними і вирішальними в лікуванні і соціальній

реабілітації хворих. Хворі на неврози зі зниженою самооцінкою, почуттям неповноцінності, тривожними побоюваннями і страхами, зниженим настроєм, напружені у першу чергу потребують терапії середовищем. У більшості випадків при збереженому і навіть доброму інтелекті вони в процесі навчання свої можливості повністю не реалізують і часто бувають безпорадними при вирішенні тих чи інших побутових завдань. Як ніхто інший у процесі навчання діти і підлітки цієї групи потребують доброзичливого ставлення з боку вчителів, постійної, але ненабридливої і непомітної для інших учнів підтримки. Тривалість уроків для таких дітей в спеціалізованих установах має бути скорочена до 30 хв. В умовах навчання у масовій школі цим хворим доцільно давати додатковий вільний від занять день чи відпускати їх з останнього уроку. Домашні завдання повинні бути полегшеними, а звільнений час треба використовувати для загальнооздоровчих і лікувальних заходів. Навчальний матеріал слід подавати яскраво, образно, максимально використовувати ілюстрації, можливості навчального кіно тощо. У процесі проведення уроку вчитель повинен більше залучати хворого до безпосередньої участі у навчальному процесі, відволікаючи його від хворобливих переживань. Не на всі скарги хворих учителю слід реагувати, але вислуховувати хворого необхідно уважно. Відпускати дитину з занять чи вживати які-небудь інші заходи необхідно в тих випадках, коли педагог бачить, що стан хворого дійсно цього вимагає. Все викладання повинно вестися за програмою масової школи. Важливо, щоб хворі не ставали другорічниками. У лікувальних установах для таких хворих необхідно створити терапевтичну обстановку, поступово залучати їх до життя колективу, привчати до виконання громадських доручень, створювати малі групи, в яких хворі впливають один на одного позитивно.

Лікувально-педагогічну роботу з хворими з неврозоподібними розладами непроцесуального характеру будують з урахуванням наявності більш виразних, ніж при неврозах, порушень поведінки. Ці хворі важче включаються в навчальний процес, вони незібрані, неуважні, виконують завдання поспіхом, недбало. У зв'язку з цим у них часто формується шкільна неуспішність. На уроках вони можуть бути млявими, уповільненими або ж, навпаки, спостерігається рухова розгальмованість. Корекційно-педагогічну роботу з цими хворими проводять з урахуванням таких особливостей: розумове навантаження дозується, завдання будуються від міцно засвоєних, простих до більш складних. У навчальному матеріалі важливо диференціювати головне, що має бути засвоєно міцно, і те, що можна

тільки прослухати без необхідності запам'ятовування. У процесі роботи важливі постійний контроль і заохочення.

При дитячому церебральному паралічі, коли помітно страждає пам'ять, педагог повинен вишукувати шляхи, що полегшують запам'ятовування, закріплення пройденого матеріалу. Полегшує процес запам'ятовування в цих випадках активне використання зорових вражень. На заняттях широко використовують дидактичний матеріал, який готують самі хворі, наочні приладдя. Надмірна стимуляція недоцільна. Зате при астеничних станах соматичного походження стимуляція до діяльності необхідна й ефективна. При прогресуючій м'язовій дистрофії спостерігається підвищена афективна збудливість дітей, подразливість, конфліктність, інколи злостивість.

Найбільшого значення набуває лікувальна педагогіка при розладах формування особистості (конституційні та органічні психопатії, психогенні патологічні формування особистості, патохарактерологічні реакції, психо-патоподібні стани непроцесуального характеру). При цьому лікувально-педагогічна робота спрямована на корекцію патологічних особистісних реакцій, пов'язаних з психомоторною Perezбудливістю і підвищеною загальною збудливістю або ж, навпаки, з загальмованістю, на ліквідацію педагогічної і соціальної запусченості і пов'язані з нею асоціальні тенденції і негативне ставлення до праці та навчання. Зусилля сім'ї, колективу, педагогів і лікарів мають бути узгодженими в корекційній роботі. Трудове виховання набуває першорядного значення. Праця повинна приносити хворому емоційне задоволення. Ритмічне повторення одних і тих самих трудових процесів заспокоює Perezбуджену нервову систему і психічну діяльність дитини. Разом з тим праця використовується як засіб збагачення дитини новими звичками і знаннями. У молодшому віці діти залюбки і старанно доглядають тварин, працюють у саду. Позитивний вплив дають заняття у столярному, авіамодельному, радіотехнічному, художньому та інших гуртках. Підлітки повинні оволодіти і певними професійними навичками, проте тривалу, монотонну, одноманітну трудотерапію, яка прививає підліткам однотипні трудові звички, довгий час можна використовувати лише стосовно хворих зі зниженими можливостями. Корекційно-педагогічна робота вимагає врахування головних патохарактерологічних проявів. У групі дітей і підлітків з переважанням синдрому підвищеної афективної збудливості особливе корекційно-виховне значення мають систематичні заняття працею,

спортивні ігри, різні громадські доручення на основі довіри (але при суворому контролі), вплив колективу, аналіз неправильної поведінки в групі дітей. У процесі трудового виховання у таких дітей поступово згладжуються утриманські установки, з'являється потреба в продуктивній діяльності. До дітей і підлітків з істероїдними рисами особистості ставлення має бути рівним і стриманим. Необхідно добирати заняття, що відповідають їхнім інтересам і можливостям. Треба домагатися здолання уявлення хворого про його виключність, вчити його вміння підкоряти свої інтереси інтересам колективу, виховувати почуття товариськості, дисципліни і відповідальності.

Лікувально-педагогічні заходи проводять як у стаціонарних, так і в амбулаторних умовах. В останньому випадку вони складаються з навчання батьків правильного педагогічного підходу до хворих дітей, роботи з персоналом дитячих установ, шкільними працівниками і з психогігієнічних і психопрофілактичних заходів. Знання психологічної атмосфери в сім'ї і класі допомагає лікарю і педагогу в виборі обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на гармонійний розвиток особистості через усунення психологічної дисгармонії.

#### Література

1. Антоненко Л. Школа гуманного виховання // Завуч. – 2003. – №4. – С. 23-24.
2. Кондрашова Л.В. Превентивна педагогіка. – К.: Вища школа, 2005.
3. Кузнецов В.М., Чернявський В.М. Психіатрія. – К., – 1993.
4. Шевцов А.Г. Открытая модель социальной реабилитации людей с инвалидностью и современный мир. – 2003. – № 1.

*Г.Б.Штельмах, О.В.Штельмах*

### ТИПОЛОГІЯ СТОСУНКІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

*Авторы рассматривают различные подходы к определению понятия типологии отношений и пути их формирования в процессе повышения квалификации учителей.*

*The authors define different approaches to the notion of relations' typology and ways of forming them in the process of the improvement of professional teachers' skill.*

Актуальність і доцільність статті зумовлені концептуальними положеннями модернізації системи педагогічної освіти в Україні. Глибокі соціально-економічні перетворення, що були проведені в Україні, розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців,

орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених у перебудові країни вимагають більш високої якості підготовки педагогічних кадрів у сучасній системі освіти. Особливого значення набуває вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителів-початківців, зміст якого цілком змінюється у нових умовах вітчизняної освіти.

Модернізація системи підвищення кваліфікації спрямовується на формування творчої особистості вчителя, здатної орієнтуватися в реаліях та перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і виховання дітей в суспільстві. Держава визнає одну з найважливіших умов модернізації педагогічної освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки вчителів закладено в законах України “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Державній програмі “Вчитель””.

Потреба в самостійних, творчих вчителях передбачає розв’язання проблеми розвитку нового мислення, творчої діяльності людини в усіх сферах людського життя. Одним із стратегічних завдань, визначених у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Вдосконалення педагогічного професіоналізму педагогічних кадрів здійснюється на загальнонауковому, загальнопедагогічному і фаховому рівнях. Цей процес пронизує ряд циклів навчальних дисциплін та видів навчально-дослідницької діяльності педагогів. Складність і поліаспектність проблеми вдосконалення педагогічного професіоналізму призводить до того, що вона супроводжується низкою суперечностей між:

- традиційним і сциєнтично-технократичним і новітнім гуманістичним напрямками вдосконалення педагогічного професіоналізму педагогічних кадрів, пов’язаними із зміною освітньої парадигми;
- змістом взаємодії середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, який через скорочення часу на сумісну співпрацю набув характеру мінімізованої дидактичної структури, і потребами суспільства у високо освічених фахівцях;
- традиційною системою перепідготовки педагогічних кадрів і необхідністю в індивідуальному творчому характері їх практичної

діяльності у створенні партнерських стосунків на курсах підвищення кваліфікації вчителів;

- потребами шкільних методистів у знаннях, уміннях і навичках дослідницької роботи (гнучкість, мобільність, варіативність) і відсутністю науково обґрунтованої системи і технології взаємодії середньої і вищої школи щодо дослідницької діяльності.

Суть основних суперечностей, які виникають у процесі розв'язання зазначеної проблеми, полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів з високим професіоналізмом. Значущість удосконалення професійної підготовки вчителів посилюється й виникненням нових перспективних форм навчання, однією з яких є взаємодія середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу. Незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення змісту взаємодії в системі "школа-вуз", і визначення комплексу теоретичних і методичних засад щодо її ефективності в напрямку вдосконалення професіоналізму вчителів-початківців. За таких умов виникає об'єктивна потреба вивчення і усунення цих суперечностей.

Поліаспектність даної проблеми знайшла своє відображення у різних напрямках педагогічних досліджень.

Широке коло проблем загальнопедагогічної підготовки вчителів досліджено вченими-педагогами О.Абдуліною, А.Алексюком, Ю.Бабанським, А.Беляєвою, І.Богдановою, І.Зязюном, Н.Кузьміною, А.Лігоцьким, В.Лозовою, В.Радулом, Л.Савенковою, В.Сагардою, С.Сисоєвою, М.Сметанським, Г.Троцько, М.Фіцулою, В.Чайкою та ін.

Проблему педагогічного спілкування як запоруку ефективної взаємодії досліджували зарубіжні вчені М.Аргіл, Г.Баннер, Е.Врегт, Д.Ейсенсон, П.Екман, Х.Кеннон, Д.Крістал, І.Салбергер. Вони аналізували питання авторитету, етики вчителя, вивчали особливості емоційного впливу вчителя на аудиторію, обґрунтовуючи потребу у використанні природної мови у спілкуванні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі неперервності педагогічної освіти присвячені праці А.М.Алексюка, В.І.Лугового, В.К.Майбороди, В.Я.Ликової, О.Г.Мороза та ін.; формуванню і розвитку педагогічної майстерності вчителя праці Б.Д.Грінченка, І.А.Зязюна, Л.І.Рувинського, Н.М.Тарасевича, Г.Ф.Чупилко та ін.; формуванню особистісної культури (В.А.Кан-Калик, О.П.Рудницька, Р.І.Хмельок та ін.); підготовці студентів педагогічного вузу до професійної діяльності



(О.О.Абдулліна, С.П.Белозерцев, В.І.Бондар, В.А.Семиченко, М.І.Шкіль та ін.) тощо.

Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк, О.І.Щербаков та ін.

Є праці по вивченню і узагальненню передового педагогічного досвіду (Т.Р.Абдулаєв, О.О.Автономова, Ю.К.Бабанський, П.І.Хмара та ін.); по організації методичної роботи в школі (В.М.Бегей, С.С.Березняк, В.Г.Бондар, Г.І.Горська, А.Д.Демінцев, Л.П.Кібардіна, М.І.Кондаков, Р.А.Курбатов, І.П.Раченко, М.М.Скаткін, Г.Г.Трубій та ін.).

Усе частіше увагу вчених привертає проблема підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (О.Д.Алферов, М.В.Борисов, С.В.Калінкін, В.В.Краєвський, С.В.Крисяк, Д.І.Румянцева та ін.). Є праці, в яких розкриваються питання сумісної роботи педагогічних навчальних закладів і шкіл по підвищенню кваліфікації вчителів і працівників освіти (С.В.Калінкін, М.В.Олександров, В.Ф.Соколов, Т.П.Тонконога та ін.). Особливого значення для нашого дослідження набувають наукові розробки В.Г.Бочарової, В.З.Вульfoва, Г.М.Низової, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.Д.Семенова, Г.Г.Хрипкової, Б.С.Ширвіндта, присвячені педагогічній концепції взаємодії школи та інших навчальних закладів.

Аналіз літератури свідчить про те, що мало уваги науковці приділяють типології стосунків під час процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Характер взаємин між викладачами вищої школи і шкільними вчителями при виконанні цільової діяльності визначається її змістом і формою організації. У процесі виконання цієї діяльності виникає два типи стосунків. Перший тип – суб'єктивно-об'єктивні стосунки складеного ставлення до того, що є її предметним змістом, до об'єктів своєї діяльності.

Процес формування цього типу стосунків зумовлює необхідність засвоєння вчителями змістової й операційної сторін діяльності. На курсах підвищення кваліфікації це засвоєння нових знань, передбачених навчальними планами і програмами та способів оволодіння цим змістом, розумових і практичних дій. З даним типом стосунків пов'язане формування педагога як суб'єкта діяльності.

Другий тип стосунків – це суб'єктивно-суб'єктивні стосунки викладача та вчителя і взаємини педагогів між собою, у ході яких проявляється, на наш погляд, сумісність, яка тісно пов'язана з іншими

ознаками, зокрема – предметністю. Оволодіння предметним змістом діяльності здійснюється шляхом взаємодії людей, які її виконують.

Не всі види діяльності володіють рівними можливостями формування у педагогів “суб’єктивно-суб’єктивних” стосунків.

Основним видом діяльності педагогів на курсах підвищення кваліфікації є навчання. При цьому велика увага зосереджена на формуванні вчителя як суб’єкта навчальної діяльності, але при цьому менше уваги приділяється формуванню особистісних якостей вчителів.

Останнім часом на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів застосовується інша модель перепідготовки вчителів, коли вони разом з викладачами засвоюють прийоми навчання і спілкування. Це вимагає створення такого типу навчальної взаємодії і співпраці під час підвищення кваліфікації вчителів, при якому забезпечується творча продуктивність діяльності і пов’язане з нею розширення кола мотивів, формування педагога як особистості.

Організуючи навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогів, не можливо не враховувати необхідність формування ставлення до цих людей, з якими спілкуєшся у процесі цієї діяльності, інакше можна дійти до формалізму під час курсової перепідготовки учительських кадрів.

Учителі, які пройшли курсову перепідготовку, відрізняються від своїх колег високим інтелектуальним рівнем, розкутістю, вимогливістю, їм притаманний педагогічний альтруїзм.

#### Література

1. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – Науково-методичний посібник для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.–К.:ТОВ “Видавничий дім “Професіонал””, 2004. – 150с.

*Е.Є.Мойсеєнко*

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД” ТА ЙОГО ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*В статтє обосновывается необходимость гармонизации знаний и жизненного опыта детей дошкольного возраста как условия развития личности ребенка. На основе анализа научной литературы раскрывается сущность понятий “жизненный опыт” и его основные характеристики.*

*The author in the article proves the necessity to harmonize knowledge and experience of preschool children as the conditions of child's*

*individuality development. On the basis of scientific literature the essence of such phenomena as "experience", "acquired experience", "well-turned experience" and its main characteristics are revealed.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Базовий компонент дошкільної освіти та Закон України "Про дошкільну освіту" визначили пріоритет особистісної орієнтації в освіті, підхід до дошкільника як особистості, суб'єкта життєдіяльності, частки природи, культури і соціуму. Вихідною умовою оновлення системи дошкільної освіти є організація педагогічного процесу, в основі якого лежить ідея розвитку дитини, а центром підрахунку оновленні змісту, форм і методів виховання й навчання дитини – вчення про цінність і сенс її буття.

Гуманістична орієнтація педагогічного процесу, спрямованого на розвиток дитини, не обмежується простим урахуванням індивідуальних особливостей вихованців. Вона насамперед полягає в забезпеченні послідовного ставлення до дитини як свідомої та відповідальної особистості, яка має право на власний вибір, самостійну постановку мети, використання незвичайних засобів її досягнення, прояви нестандартності у здійснюваних діях, учинках, поведінці, вироблення індивідуального стилю діяльності і життя.

Аналіз дошкільної практики та результатів спеціальних досліджень свідчить, що дошкільна освіта не забезпечує системного впливу на особистість дитини з метою подолання надмірного прагматизму стосовно середовища, яке штучно створюють дорослі і яке вважається розвивальним лише тому, що воно сучасно технічно обладнане та насичене різними інтелектуальними забавами. Дошкільна освіта потребує ефективних навчально-виховних технологій, спрямованих на гармонійне поєднання знань та власної активності дитини, що зумовлює процеси саморозвитку, та дій дорослих, які активізують цей процес. У такому розумінні освіта виступає загальною формою не тільки розвитку, а й саморозвитку дитини (В.Т.Кудрявцев, М.М.Подьяков), сутність та значення якого полягає не у прискоренні розвитку, а у його збагаченні з максимальним використанням усіх можливостей цього етапу життя, а також діяльнісне освоєння суспільно-історичного досвіду людства.

Аналіз досліджень і публікацій. Гуманістичні підходи до організації взаємодії вихователя х вихованцями висвітлені в працях Ж.Ж.Руссо, Я.А.Коменського, Ф.А.Дістервега, Й.-Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського та ін.). Суспільний стан розробки проблеми розширив і поглибив

методологічне підґрунтя її вирішення в практиці. Онтогенетичний аспект розвитку особистості дитини розглядав (Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, М.М.Подьяков, В.О.Сухомлинський). Значний внесок у визначення сутності особистісно орієнтованого навчання внесли Є.В.Бондаревська, Л.В.Кондрашова, В.В.Серіков, І.С.Якиманська.

Останнім часом велике значення приділяється побудові навчально-виховного процесу на основі життєвого досвіду дитини (А.С.Белкін, Л.В.Кондрашова, Н.Г.Свиніна, І.С.Якиманська).

Педагогічна практика свідчить, що в умовах інформаційно орієнтованого суспільства, коли однією з важливих цінностей є інформація, організувати виховний процес слід з позиції самої дитини, її життєвого досвіду.

Думка про те, що життєвий досвід необхідно використовувати в процесі навчання і виховання дитини не нова. Ще у 20-і роки вона була предметом уваги В.М.Шульгіна, Т.С.Шацького, П.Д.Юркевича та інших педагогів. Вона не викликає сумніву і зараз у представників різних педагогічних напрямків. У технологіях розвивального навчання життєвий досвід виступає джерелом змістовних абстракцій, засобом побудови та засвоєння “психологічного знаряддя” (Л.С.Виготський) – мислення, уяви, пам’яті. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність людини, сприяє її інтелектуальному розвитку.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури проаналізувати різні підходи до сутності поняття “життєвий досвід” та його основних характеристик.

Як відомо, людина має свій власний досвід, якого не має у тварин, – це досвід суспільно-історичний, який визначає в певній мірі розвиток дитини. Головну роль у розвитку дитини відіграє суспільний досвід, зафіксований у формі предметів, знакових систем. Кожне покоління людей висловлює свій досвід, знання, вміння в результатах своєї діяльності. До них належать як предмети матеріальної культури, так і надбання духовної культури. Оволодіваючи світом культури людства, діти поступово засвоюють суспільний досвід, ті знання, вміння, психічні якості, які характерні людині. Зрозуміло, що дитина неспроможна засвоїти досягнення культури людства самотійно. Вона робить це при постійній допомозі та керівництві з боку дорослих у процесі виховання й навчання. Умовами засвоєння соціального досвіду є активна діяльність дитини, її спілкування з дорослими.

Звернемося до розгляду понять досвід, життєвий досвід людини у науковій та додатковій літературі. Так, у філософському словнику досвід тлумачиться як “сукупність знань, набутих у процесі безпосередньої практичної діяльності. Він передує всілякій теоретичній діяльності, є її висхідним етапом. При цьому досвід безпосередньо виростає з практики, зберігаючи з нею зв’язок, тобто відбувається своєрідне “злиття” об’єкта з пізнаючим суб’єктом” [9, с. 260]. Досвід людини являє собою сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить джерело і основу всіх наших знань про матеріальний світ [6, с. 824].

Досвід, як філософська категорія, фіксує цілісність і універсальність людської діяльності як єдності знань, навичок, почуттів та волі. Він характеризує механізм соціальної історичної культурної спадщини [5, с. 492].

Досвід – це відображення у свідомості людей законів об’єктивного світу та суспільної практики, що отримано в результаті їх активного практичного пізнання [7, с. 456].

Життєвий досвід дитини поступово складається у процесі взаємодії з батьками, дорослими, дітьми, в результаті входження дитини до освітнього простору. Життєвий досвід дитини – це не тільки умова і засіб її освіти, та й механізм розвитку і саморозвитку індивідуальності. Особистість більш усього проявляє себе у досвіді, який містить у собі події, їх сприйняття, відчуття та ін., все те, що відбувається з людиною в певний момент і доступно свідомості. Педагог повинен розуміти в палітрі досвіду дитини ті проблеми, які важливі для його розвитку, але ще не усвідомлені як особистісно значущі. Як наголошував Ш.А.Амонашвілі, турбота педагога полягає в тому, щоб допомогти дітям збагатитися життєвим досвідом дитинства: чим багатогранніше у дитини життєвий досвід, тим успішніше можна вплисти в нього досвід людства [1, с. 11]. З точки зору педагога, дитина не стає суб’єктом виховання та навчання, вона є ним з самого початку як носій суб’єктного досвіду, який накопичується за допомогою дорослих та самостійно.

У дослідженнях А.С.Белкіна визначено сутність понять “життєвий досвід”, “досвід життя”, “вітагенний досвід”. Життєвий досвід – це інформація, яка відкладена у резервах довготривалої пам’яті та знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це сплав думок, почуттів, дій, які прожито людиною та мають для неї певну цінність [2, с. 133]. Якщо людина не

пережила події, то вона може відкладатися у його пам'яті як випадкова інформація про подію. У такому разі, вважає А.С.Белкін, мова йде про не про життєвий досвід, а про досвід життя, тобто інформацію, яку отримано з різних джерел дійсності. Саме на такому рівні відбувається процес виховання і навчання більшості освітніх технологій.

Вітагенний досвід – це особистісно значуща, найбільш частіше актуалізована частина життєвого досвіду людини. Це досвід саморозвитку особистості, який знаходиться у постійній динаміці та постійному збагаченні. Він може бути базою для переосмислення життя, пошуку та відкриття нових її сторін та проявів. Цей досвід визначає спосіб дій, переживання події та створює те смислове поле, в якому тільки можуть співпрацювати дорослий і дитина. Таким чином відбувається обмін досвідом, становлення особистості дитини, розвиток її характерологічних якостей, у якому педагогічна взаємодія набуває ціннісного характеру [2].

Розкриваючи сутність вітагенного навчання, А.С.Белкін вказує, що воно ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. Звертаючись до життєвого досвіду дитини, педагог спонукає її осмислювати нові знання, використовувати узагальнені способи дій.

У дослідженнях В.О.Кривенко вітагенне навчання розглядається як “сумісна цілеспрямована діяльність педагога і дитини з організації взаємозбагачуючого діалогу, в основі якого знаходиться процес актуалізації вітагенного досвіду індивіда (його особистісно значущого життєвого досвіду, який визначає світогляд на певному етапі онтогенезу) і колективного вітагенного досвіду” [4]. На думку В.О.Кривенка, вітагенне навчання спрямоване не тільки на актуалізацію досвіду, а й на вітагенні потенції особистості, які зможуть розкриватися у життєвих ситуаціях. Вітагенне навчання передбачає використання життєвого досвіду дитини на основі якого необхідно навчати дітей способам розв'язання життєвих ситуацій.

Вітагенний досвід є необхідною передумовою людського пізнання. Теоретичні форми знання можуть розширювати, збагачувати, систематизувати цей досвід, але замінити його не зможуть.

Основою вітагенного досвіду є вітагенна інформація, тобто сукупність знань, почуттів, вчинків, які відображають світогляд особистості на певних стадіях її розвитку.

Вітагенна інформованість, як зазначає В.О.Кривенко, це сукупна вітагенна інформація індивіда, що відображає рівень його усвідомлення в різних галузях знань. Рівень вітагенної інформованості

дітей дошкільного віку залежить від їх соціокультурного оточення, освітнього рівня сім'ї.

Вітагенний досвід складається з досвіду дій, з досвіду почуттів, досвіду розумових операцій, інтенсивність яких залежить від рівня розвитку пізнавального інтересу дитини. Характер вітагенної інформації визначає її ставлення до різних предметів, явищ, тобто вітагенна інформованість залежить від суб'єктивного ставлення дитини до предмета.

Як зазначають А.С.Белкін та Н.К.Жукова, вітагенний досвід формується в результаті переходу вітагенної інформації через три стадії: первинного сприйняття, оцінювально-фільтруючу і настанову. На першій стадії відбувається первинне нерозщеплене, недиференційоване сприйняття вітагенної інформації. На другій стадії особистість визначає значущість отриманої інформації спочатку з гностичних позицій, а потім з позиції особистісної значущості. На думку Н.Г.Свиніної, в основі пропускнуї можливості і принципу фільтрації є особистісна значущість отриманої інформації. Саме вітагенний досвід являє собою спосіб існування і форму проявлення "самості" людини [8, с. 30]. На третій, настановчій стадії, особистість усвідомлено або не усвідомлено робить установку на запам'ятовування інформації з приблизним терміном зберігання, яка визначається її значущістю, життєвою практичною спрямованістю.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, цим стадіям відповідають три рівні засвоєння інформації. Перший рівень – операційний. Сутність якого полягає в тому, що інформація, яка запам'ятовується, має найменше значення для самореалізації особистості. Другий рівень засвоєння інформації функціональний. Він передбачає установку на довгочасне зберігання інформації, яка використовується у ситуаціях вибору. Третій рівень базовий. На цьому рівні формується установка на довготривале запам'ятовування, а інформація має найбільше значення для самореалізації особистості [3, с. 25].

Життєвий досвід окремої дитини набуває освітньої цінності тільки у співставленні з життєвим досвідом інших дітей. У процесі обміну досвідом окремої особистості і колективу дитина отримує можливості усвідомити джерело власних досягнень або невдач. Як зазначає Л.В.Кондрашова, помилки педагогів можна пояснити тим, що під час постановки та розв'язання педагогічних задач не враховується, а іноді ігнорується особистісний досвід дитини. У свою чергу, дитина моделює відповідні дії, не сприймає впливу педагога, оскільки не може спиратися на власний досвід, прожитий нею [3, с.24].

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна говорити, що в навчально-виховному процесі необхідно актуалізувати життєвий досвід дитини та сприяти його накопиченню, збагаченню, розширенню. Кожен педагог повинен використовувати прийоми, форми та засоби, які дозволяють проаналізувати життєвий (вітагенний) досвід дитини та відповідно до нього будувати свою педагогічну стратегію.

#### Література

1. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М., 1986. – 146с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.:Академия, 2000. – 192с.
3. Кондрашова Л.В.Превентивная педагогика: Учеб. пособие. – К.: Вища школа, 2005. – 231с.
4. Кривенко В.А. Экологическое образование школьников на основе их вита генного (жизненного ) опыта // Международный научный педагогический Интернет – журнал с библиотекой-депозитарем “Образование: исследовано в мир”. – 2003.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицианов. – Мн., 1998. – 896с.
6. Новий тлумачний словник української мови. У 4т. Т.1. А-Є. / Укладач В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.:Аконіт, 1998. – 910с.
7. Ожегов С.И.Словарь русского языка:70000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 924с.
8. Свинина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностного ориентированного образования // Педагогика. – №7. – 2001. – С.27 – 31.
9. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. – Х.: Р.И.Ф., 2005. – 672с.
10. Якиманская И.С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

*Р.М.Мойсеєнко*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВИ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*В статтє обобщены результаты исследования по проблеме формирования профессионально-педагогической направленности как основы педагогической культуры учителя.*



*The author in the article determines the result of research on the problem of professional and pedagogically-oriented forming as basic part of teacher's culture.*

Постановка проблеми. Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)" одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації педагогів з високим загальним рівнем педагогічної культури. Вища освіта визнається як така, що покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу.

Аналіз сучасної практики дозволяє стверджувати про нагальну потребу готувати педагога, який би виступав надійним посередником між особистістю студента та соціальним досвідом. Нині, коли освіта переорієнтовується на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, найперше змінилася роль педагога як центральної фігури в організації навчально-виховного процесу. Потрібен фахівець, який би виконував свою роботу професійно і характерними рисами якого були: професіоналізм, оптимістичне сприймання світу, заповзятість, творчість.

Процес формування педагогічної культури майбутнього фахівця в галузі освіти ще далеко не досліджений такою мірою, щоб можна було говорити про завершену картину її розвитку. Для того, щоб керувати процесом формування педагогічної культури майбутнього педагога, треба дослідити вплив певних факторів на формування педагогічної культури особистості студента в умовах вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога, як системи особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань педагогічної діяльності, як важливої складової професійної культури педагога, і необхідності пошуку шляхів її вирішення засобами навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Активна професійна діяльність, за твердженням В.Г.Анан'єва, П.С.Виготського, Г.С.Костюка, С.Л.Рубінштейна, забезпечується високим рівнем сформованості професійних якостей особистості педагога, повним розкриттям його індивідуальних, потенційно-особистісних можливостей. У числі особистісних характеристик сучасного педагога значне місце посідає професійна спрямованість особистості.

Професійно-педагогічна спрямованість є предметом вивчення для багатьох дослідників. Провідну роль професійно-педагогічної спрямованості у формуванні майбутнього педагога визначили Н.Ф.Гоноболін, С.О.Зімічева, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, З.Н.Курлянд, О.Г.Мороз, В.Л.Омельяненко, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков, Р.І.Хмелюк та ін. Вчені-педагоги та психологи здійснюють спробу розкрити специфіку педагогічної спрямованості майбутніх педагогів, фактори, що мають найбільший вплив на її формування.

Спрямованість особистості активно досліджувалась у вітчизняній психології і довгий час була однією з центральних її проблем. Поняття “спрямованість особистості” увів у науковий обіг С.Л.Рубінштейн.

У психологічному аспекті проблема спрямованості особистості розглядається різними авторами як: “ієрархія потреб і інтересів” (С.Л.Рубінштейн); особистісний “смісл” (А.М.Леонтьєв); засіб прояву установки як “цілісного стану суб’єкту”, його цілісній спрямованості у певному напрямку, на певну активність, схильність, готовність до здійснення діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби (Д.Н.Узнадзе); “синтетична і динамічна єдність суб’єкта, усвідомлене ставлення людини до середовища і до себе” (В.Н.Мясищев); соціально-обумовлений “вищий рівень особистості”, який містить бажання, інтереси, схильність, прагнення, ідеали, переконання, світогляд (К.К.Платонов); “системотворююча якість особистості, яка визначає її психологічний склад”, в якому відображається мета, її мотиви, її суб’єктивне ставлення до різних сторін дійсності (Б.Ф.Ломов); “внутрішня позиція особистості” як стійка домінуюча система, у якій основні, ведучі мотиви, підпорядковують собі всі інші, визначають будову мотиваційної сфери людини (Л.І.Божович); єдиний “механізм мотивації, який забезпечує управління поведінкою особистості, його саморегулювання” (В.А.Ядов).

Аналіз сутності поняття “спрямованість” у сучасній психолого-педагогічній літературі дозволяє стверджувати, що вона є достатньо широким та остаточно не визначеним поняттям. Ще не склався уніфікований підхід, який би дозволяв однозначно визначити сутність спрямованості як явища людської діяльності. Але незалежно від сутності авторських підходів до вивчення цього питання, провідними ознаками спрямованості визнаються такі:

- спрямованість вбирає в себе найбільш стійкі спонукання, які впливають на діяльність людини, визначають її вибір, рівень реалізації та якість;
- спрямованість є інтегративним утворенням, у якому існують складні ієрархічні відносини;
- наявність спрямованості робить активність людини відносно незалежною від безпосередніх умов.

Представники особистісного підходу розглядають спрямованість як систему відносин, яка охоплює суттєві характеристики соціально-психологічного розвитку людини: до себе, оточуючого світу, праці, до інших людей, де відносини у структурі спрямованості особистості будуються за ціннісно-смысловими ознаками. Таким чином, спрямованість особистості є головним фактором самоуправління і самореалізації, вона підпорядковує собі всі форми активності людини та їх прояви у конкретних видах діяльності.

При діяльнісному підході спрямованість розглядається як система спонукань або мотивів, які визначають протікання певного виду діяльності. У цьому разі спрямованість діяльності є результатом домінування найбільш актуальних мотивів поведінки, які в силу їх повторення створюють стійку мотиваційну структуру особистості.

На думку В.А.Семиченко, розподіл особистісного і діяльнісного підходів не є взаємовиключним, бо в працях, присвячених проблемам спрямованості, в першу чергу, професійній спрямованості, вони об'єднуються. При цьому у структурі спрямованості виокремлюють особистісний і процесуальний компоненти [6].

Основоположник феноменологічного напрямку К.Роджерс вважає, що спрямованість – це сукупність поведінкових, емоційних, ціннісно-орієнтаційних компонентів, які забезпечують високий рівень розвитку вихідного духовного, естетичного, морального потенціалу особистості. Саме емоційна складова спрямованості розглядається К.Роджерсом як важливий компонент у цілісній системі розвитку особистості.

З погляду М.І.Дьяченка та Л.О.Кандибовича, спрямованість – це розуміння і внутрішнє сприйняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються “стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою” [2, с. 274].

Найбільш загальною формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається як інтерес до професії та схильність працювати за даною професією. Якщо поняття "спрямованість" охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею, то професійна спрямованість, як узагальнена форма ставлення до професії, охоплює приватні, локальні оцінки суб'єктом ступеня привабливості або непривабливості професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання й засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється і стає адекватним образу майбутньої професії [8, с.38].

Так, З.Н.Курлянд виходить з того, що професійно-педагогічна спрямованість – це наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічних діяльності, потреби займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконалення; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійна готовність до педагогічної діяльності [5].

Р.І.Хмелюк стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців. Відмічаючи, що професійно-педагогічна спрямованість формується в процесі спеціальної підготовки, Р.І.Хмелюк акцентує увагу на тому, що вона, за своєю суттю, виражається в усвідомленні значущості професії вчителя, стійкому позитивному ставленні до неї, схильності до спілкування і роботи з дітьми [7].

Спрямованість підготовки майбутнього педагога за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента треба орієнтувати на такі цінності, як засвоєння майбутньої професії, опанування педмайстерністю тощо. Професійна спрямованість проявляється в меті, яку майбутній педагог ставить перед собою при навчанні.

Професійно-педагогічну спрямованість, наслідуючи Н.В.Кузьміну, слід розглядати як стрижневу рису особистості педагога. Вона створює внутрішні посилення для формування суспільної активності особистості, постає провідним фактором самоосвіти та самовиховання, значною мірою визначає ставлення студента до різних видів навчальної діяльності, відбиває істотне у духовному світі людини [4]. Із професійно значущих якостей, зазначає Н.В.Кузьміна, педагогічна спрямованість є найважливішою.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості трактується як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці.

Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань педагогічної діяльності, що залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Заслужують на увагу дослідження педагогів та психологів, у яких робиться наголос на різних сторонах професійної спрямованості. Так, Р.І.Хмелюк, досліджуючи систему професійного виховання майбутніх педагогів, відзначає необхідність систематичної роботи з розвитку мотиваційної сфери особистості студентів. На її думку, професійна спрямованість виступає важливою складовою професійної культури педагога.

Вивчаючи проблему спрямованості, вчені-педагоги та психологи вказують на те, що складно підібрати однозначний та завершений засіб її структурування. У науковій літературі існує декілька підходів до визначення структури спрямованості, змістовних параметрів та характеристик [6].

Спрямованість може бути кваліфікована за принципом активності. Сутність якого полягає в тому, що кожній людині притаманні дві тенденції, які визначають її життєву спрямованість, прагнення до життя, активності та прагнення до пасивності, саморуйнування.

Інший підхід до визначення структури спрямованості – за ступенем усвідомлення її структурних елементів. До усвідомлених спонукань відносяться бажання, мотиви, потреби, інтереси, схильність, переконання, ідеали, світогляд. До неусвідомлених спонукань відносяться установки та бажаність.

Розрізняють види спрямованості за об'єктами або змістом діяльності, які у конкретної людини стають реальними спонуканнями його активності, визначають сенс її життя. В одних випадках для людини такими об'єктами стає професія, в інших – наука, мистецтво чи слава, влада, або сім'я і діти тощо [6, с. 8].

Сьогодні у науці складні явища досліджуються з позицій системно – структурного підходу. На основі цього підходу спрямованість розглядається як динамічна функціональна структура, що містить у собі ряд елементів різного ступеня складності.

Згідно з дослідженням К.К.Платонова, елементами структури спрямованості є:

- потяги – найбільш проста форма, що проявляється як слабо усвідомлена потреба (частіше всього біологічна);
- бажання – більш висока форма детермінації, коли бажане вже усвідомлюється людиною як те, до чого вона прагне, бажане виступає як об'єкт бажання;
- наміри – результат чіткого усвідомлення потреб, умов, які необхідні для її здійснення, засобів, які необхідно використовувати;
- інтерес – емоційно підкріплена спрямованість на предмет, що має пізнавальний характер, емоційну забарвленість прояву пізнавальних потреб;
- схильність – наявність здібностей та інтересу до певної діяльності, їх переваги іншим видам діяльності. Поняття “інтерес” і “схильність” взаємопов'язані: схильність – це реалізація інтересу в конкретній діяльності;
- ідеал – більш висока форма спрямованості, кінцева мета індивідуальних прагнень. Ідеал втілюється у конкретних образах, уявленнях про те, на кого людина хоче бути схожа, до чого прагне у своєму житті;
- світогляд – формується під соціальним впливом та проявляється у системі поглядів і уявлень індивіду про світ (оточуючі явища, природу, суспільство, людство) та його закономірності, загальному ставленні до дійсності, життєвої мети;
- переконання – найвища форма спрямованості, що проявляється у ставленні людини до тих явищ дійсності, які мають особливе індивідуальне значення [6].

У структурі спрямованості найбільш чітко проявляється соціальна орієнтованість людського існування, що визначається:

1. Співвідношенням між власними потребами (індивідуальними), і потребами суспільства;
2. Співвідношенням потреб у засобах існування і засобах розвитку;
3. Співвідношенням мотивів, що орієнтовані на працю та споживання (К.А.Абульханова-Славська).

Досліджуючи проблему формування педагогічної культури майбутнього вчителя, О.В.Бондаревська виокремлює та обґрунтовує такі показники професійно-педагогічної спрямованості як: інтерес до професії вчителя, потреба у роботі з дітьми, впевненість у необхідності передавати дітям соціальний досвід, відношення до дитини як головної

цінності, потреба у досягненні мети виховання, прагнення бути еталоном людини культури, мірилом добра і гуманності, соціальна активність [1].

У процесі дослідження визначено такі критерії професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів: мотиви вибору та здобуття педагогічної професії, загальна спрямованість навчально-професійної діяльності, інтерес до психолого-педагогічних знань, особливості професійного самовизначення, мотиваційні характеристики організаторської та комунікативної діяльності, стиль спілкування.

На основі проведених методик “Мотиви вибору професії”, “Структура спрямованості педагога” (В.А.Семиченко), “Професійна спрямованість” (Є.І. Рогова), анкетування студентів виявлено три рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога, які диференціюються за ступенем прояву сукупності показників: високий (В), середній (С) і низький (Н).

Високий рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості властивий 31% студентам, які самостійно, за власним бажанням обрали професію педагога, а тому докладають усіх зусиль, щоб досягти своєї мети. Вони розуміють значення психолого-педагогічних знань у досягненні високого рівня професіоналізму, тож старанно готуються до занять, виявляють ініціативу під час перевірки знань, інтерес до додаткової психолого-педагогічної літератури, беруть участь у проблемній групі з педагогіки. У цих студентів зафіксовано високий рівень професійного самовизначення, що проявляється в адекватному усвідомленні вимог педагогічної професії, своїх особистісних якостей та вмінні зіставити ці показники й проектувати своє особистісно-професійне зростання. Студенти цієї групи мають високі показники мотиваційних характеристик організаторських та комунікативних здібностей, виражену потребу в соціальних взаємодіях вербальних контактах, у самовираженні через навчально-виховну діяльність.

Студенти із середнім рівнем сформованості професійно-педагогічної спрямованості складають 40 %. Вони обирають професію педагога, як правило, під впливом зовнішніх чинників – поради батьків, вчителів, територіальної зручності чи інтересу до предмета, а не до професії. Предметні мотиви і стають провідними в загальній спрямованості навчально-професійної діяльності. У зв'язку з цим, психолого-педагогічним дисциплінам вони надають другорядного значення, засвоюють їх у рамках програмного матеріалу, без

особистісної зацікавленості. Активність цих студентів на заняттях із психології чи педагогіки низька, з власної ініціативи проявляється лише в зв'язку з особистісною цінністю пропонованої інформації. Для них характерна також дещо завищена або занижена самооцінка особистісно-професійних якостей, поверхове усвідомлення вимог педагогічної професії, переваження в "ідеалі" вчителя загальноособистісних характеристик, байдужість до особистісно-професійного зростання.

Поряд з ними знаходиться достатньо великий контингент студентів (29%) з низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості. Студенти називають ситуативні чи матеріальні мотиви вибору та здобуття професії, їхня спрямованість навчально-професійної діяльності переважно інфантильна, вони не усвідомлюють вимог майбутньої професії та власних особистісних якостей, отож, не можуть адекватно формувати завдання й перспективи особистісно-професійного зростання. Через це пасивно ставляться до дисциплін психолого-педагогічного циклу, лише іноді виявляють інтерес до окремих ситуативно значущих моментів під час прийняття інформації. На заняттях пасивні, не проявляють ініціативи, ігнорують додаткові форми роботи. Їм властива низька потреба в спілкуванні, скучність, часто сором'язливість, невміння встановлювати контакти, розв'язувати свої проблеми, мають труднощі, коли треба виступити перед аудиторією, низькі показники мотиваційних та організаторських характеристик майбутньої діяльності, схильність до авторитарного стилю спілкування під час вирішення педагогічних ситуацій.

Отримані результати свідчать про недостатню сформованість професійно-педагогічної спрямованості у значного числа студентів.

Слід зауважити, що за своїми характеристиками професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога є динамічним утворенням та у багатьох дослідженнях розглядається як поетапний процес [3].

I етап – ознайомлення студентів із загальними характеристиками педагогічної діяльності, комплексом необхідних професійних якостей, які забезпечують результативність роботи викладача, системою знань, умінь й навичок тощо. При цьому акцент повинен падати на закріплення стійкого бажання займатися педагогічною діяльністю у студентів, розвиток об'єктивної самооцінки власних здібностей і можливостей особистості, усвідомлення майбутніми педагогами вимог до виконання педагогічної діяльності та недостатній рівень їх сформованості.



II етап – розвиток потреби та установки на придбання та вдосконалення педагогічних знань, умінь й навичок, формування професійно значущих якостей педагога. Включення студентів у ситуації, які моделюють їх дії на заняттях, до різних форм навчальної та позааудиторної роботи з метою розвитку інтересу до педагогічної діяльності, закріплення необхідних умінь та навичок.

III етап – формування наукового світогляду майбутнього педагога, що відображує погляди на виховання, його роль у формуванні морального стану особистості. Робота з удосконалення емоційно-вольової сфери студентів та важливості всіх видів навчально-пізнавальної діяльності у формуванні сучасного педагога.

IV – етап – закріплення та поглиблення професійно-значущих якостей, підготовка до самостійної професійної діяльності, виявлення ступінь сформованості професійно-педагогічної спрямованості до майбутньої діяльності, самооцінка власної професійної підготовки.

В основі виділення етапів враховувалась соціальна ситуація розвитку особистості студента та специфіка навчання у вищому навчальному закладі. У результаті були виокремлені принципи, які визначають формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього педагога. В якості провідних виступали такі принципи:

1. Цілісність формування цього особистісного утворення;
2. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів;
3. Урахування нерівномірності професійного становлення студентів.

Як показали результати дослідження, існує нагальна потреба з перших років навчання в університеті кураторам і викладачам цілеспрямовано проводити роботу щодо формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості як умови їх особистісно-професійного становлення.

Висновки. Професійно-педагогічна спрямованість є базовою для формування педагогічної культури майбутнього викладача і для входження фахівця в соціальне освітянське середовище.

Професійно-педагогічна спрямованість передбачає наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, потребу займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконаленні; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійну готовність до педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дозволяє педагогу проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно

орієнтуватися у створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців.

#### Література

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович И.А. Психология высшей школы. – Мн.:БГУ, 1981. – 383с.
3. Кондрашова Л.В. О совершенствовании характера и содержания педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе / Вопросы педагогики высшей и средней школы. Сб. науч. трудов / Под ред. В.К.Буряка, Л.В.Кондрашовой. – Кривой Рог: КГПИ, 1994. – 421с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М., 1986.
5. Курлянд З.Н. Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. наук. – Одесса, 1985. – 18с.
6. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. – К.:Миллениум, 2004. – 521с.
7. Хмелюк Р.И. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя // Сов. педагогика. – 1985. – №3. – С.71-75.
8. Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісному професійному навчанні // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С.32-42.

*Т.П.Решетникова, Т. Д.Фурдак*

### **МУЗИЧНИЙ ТВІР ЯК ПРЕДМЕТ ЕСТЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ПРАЦЯХ Р. ІНГАРДЕНА**

*В статье Решетниковой Т.П. и Фурдак Т.Д. рассматривается анализ музыкального произведения, его природа, особенности исполнения и восприятия по монографии польского исследователя, философа Романа Ингардена.*

*In this article the analysis of musical work its peculiarities of performance and perception in R. Ingard's monography (polish philosopher) is considered.*

Постановка проблеми, мета статті. Організація шкільної художньо-естетичної освіти має бути спрямована на формування в учнів загальних естетичних понять, набуття ними певної системи

знань, що мають скеровувати особистість на самопізнання і саморозвиток, виховувати в неї естетичне ставлення до дійсності, високі духовні ідеали та художній смак [1, с. 57-58].

Першочергову роль у цих процесах відіграє сприймання та інтерпретація мистецьких творів на уроках музики, практична художньо-творча та виконавська діяльність учнів. Тож важливо щоб вчитель музики мав достатньо глибокий рівень спеціальних, загальнотеоретичних знань. Одним з методів вирішення проблеми є звернення до теоретичних розробок сучасних дослідників у процесі підготовки майбутніх учителів з дисциплін художньо-естетичного циклу.

Аналіз досліджень та публікацій. У запропонованій статті розглядається аналіз музичного твору в одній із праць польського філософа, учня Е.Гусерля, Романа Інгардена. Він відомий у філософії як засновник одного з варіантів феноменології, автор фундаментальних досліджень з естетики, теорії пізнання та логіки. Обрана для дослідження книга Р.Інгардена "Исследования по эстетике" являє собою збірку робіт по проблемам філософії мистецтва, що були написані в різні часи, однак їм притаманна внутрішня єдність та концептуальність. Уперше названа монографія стала доступною для широкого загалу науковців, мистецтвознавців радянської доби в 1962 році. Передмову до неї зробив один із обізнаних з творчістю Р.Інгардена дослідників В.Розумний. В 2003 році вийшло спеціальне дослідження Бартко К.В.Онтологія в естетичному пізнанні: аналіз філософсько-естетичної концепції Романа Інгардена. Окремі аспекти його творчості розглядаються в роботах Грибанової Н.Є., Жукової Н.В., Катрич О.Г. та ін.

Метою статті є прагнення звернути увагу на доцільність використання структурного методу для аналізу музичного твору як естетичного принципу.

Лише на перший погляд музичні твори здаються нам відомими, адже ми майже кожного дня спілкуємося з музикою, яка стала для нас природним та звичайним явищем в культурному житті. Проте, це не більш як поза наукові музичні враження, які при ретельному погляді на цей предмет виявляють низку ускладнень та запитань. Спробуємо поглянути на музичний твір як предмет естетичного аналізу, маючи на увазі музичний твір в "готовому" або "завершеному" вигляді, тож всі питання які відносяться до його виникнення в творчому акті будуть нами вилучені з розгляду.

Отримані результати. Музикант створює твір в творчому процесі який продовжується протягом деякого часу. В результаті

виникає музичний твір якого раніше не існувало, однак з моменту виникнення він якимось чином існує, до того ж незалежно від того чи грає його хтось, слухає або взагалі якимось ним займається. Музичний твір іноді сприймають як відображення психічного стану творця. На думку відомого польського філософа та естетика Романа Інгардена, музичний твір не утворює ніякої частини психічного життя, зокрема, свідомих переживань свого творця: адже твір існує навіть тоді, коли автора вже немає в живих. Музичний твір не є частиною свідомих переживань і слухачів, тобто переживань які виникають в процесі сприйняття музики, оскільки коли останні зникають, то музичний твір продовжує і надалі своє існування.

Жоден музичний твір не обумовлений у своєму виникненні і подовженні тими реальними процесами, які створюють його окремі виконання, як наприклад, удари пальцями по клавіатурі. Причиною його виникнення будуть зовсім інші психофізичні процеси, творчі процеси митця, які зовсім не обов'язково повинні відображатися в якійсь ефективній грі на будь-якому інструменті. Навпаки, процеси, які створюють окремі виконання твору, не створюють самого музичного твору: мета їх – створення можливості прослуховування твору шляхом його виконання.

При відповідних уміннях і музичній уяві, можливе пізнання твору без того щоб його виконувати, тобто засобом простого читання партитури, хоча цей шлях не дає можливості отримати ту повноту і конкретність, яку забезпечує прослуховування. Однак, музичний твір відрізняється й від його “нот” або партитури, оскільки є головним чином, виключно звуковим витвором, в той час як ноти, партитура є лише деякою певною системою графічних знаків. Тож можна з упевненістю стверджувати, що у просторі реального світу ніяких музичних творів не існує, особливо якщо їх ніхто не виконує і не слухає.

Деякі філософи припускають існування ідеальних, незмінних, ніколи не виникаючих і не зникаючих речей. Однак музичний твір неможливо віднести до цієї категорії предметів на тій підставі, що конкретний музичний твір виникає в певний час, в результаті творчих зусиль конкретної людини. Це справедливо, оскільки історики музики намагаються якомога точніше визначити період роботи митця над цим твором (позначивши його початок і завершальну стадію). Крім цього, вони наголошують на музичній спадщині митця, даючи нам зрозуміти що даний конкретний твір мистецтва не перестає існувати навіть коли сам композитор пішов з життя. Проблема існування музичного твору

пов'язана з тим, що він був написаний в минулому композитором та й ноти були надруковані в той час...то можливо він не існує зараз як твір музичний, а існує лише як різновид виконання?

Що стосується питання сприйняття музичного твору слухачем, то важко стверджувати, начебто кожен з них чує у виконанні одне й теж. На цей момент вказує той факт, що після прослуховування виконаного музичного твору, здійснюючи обмін думками і враженнями ми відкриваємо для себе різноманітні відтінки: від несприйняття, байдужого ставлення до захоплення і критичних зауважень. Можливо, варто погодитися з думкою про те, що в музиці ми маємо справу з “суб”єктивними явищами” виконанням данного твору як і оцінюванням його, а сам твір це лише мовна фікція?

На думку Р.Інгардена, будь-який музичний твір є предметом що продовжується в часі. Виникнувши у певний період часу, він існує як одне і теж саме творення, хоча процеси завдяки яким воно виникло – вже в минулому. Його неможливо вважати ідеальним предметом (як вважає В.Конрад), оскільки це заперечувало б факт виникнення твору в часі. З цього положення зовсім не слідує висновок про те, що музичний твір є реальним предметом [2, с. 416]. Будучи предметом, що продовжується в часі, музичний твір тим не менш не є “часовим” предметом в тому сенсі, в якому будуть ним його окремі виконання. Якщо вони є процесами, то сам музичний твір не є процесом. У той час, як частини виконання музичного твору, слідують одна за одною в абсолютно конкретних послідовних часових фазах, всі частини самого музичного твору існують одночасно, при умові що твір готовий, тобто цілісний, завершений.

Кожне індивідуальне виконання музичного твору проявляється ефективно в часі таким чином, що окремі його частини виконуються в різні проміжки часу, і цей час вони заповнюють, а частини цих частин, знову ж таки, поступово виконуються у все більш нових часових фазах і разом з ними неодмінно проходять, пройшовши ж, перестають актуально існувати, зникають у минуле, з якого, якщо можна так висловитися, ніколи вже не повертаються, – скоріш, навпаки, все більше і більше занурюються, віддаляючись все далі і далі від нашого завжди нового дійсного.

При цьому, окремі виконання відрізняються ще подовженістю часу в який вони виконуються: одні більш “швидкі”, інші більш “повільні”; а в межах часу виконання неодмінно змінюється і темп. По відношенню ж до самого твору зазначене вище немає ніякого сенсу. Твір має один-єдиний порядок слідування своїх частин та одну –

єдину, раз і назавжди встановлену автором суто часову структуру (теж саме і стосовно встановлених темпів), яка не залежить від фаз конкретно переживаючого якісного часу, а в особливості, від фаз, в яких здійснюється те чи інше з його виконань.

Автор "Исследования по эстетике" наголошує, що в протилежність своїм окремим виконанням музичний твір не має якої-небудь певної просторової локалізації, адже вона не виражена ні творчим актом митця, ні текстом партитури. І лише тільки тому його можна відтворювати у вільно обраному місці, а сама просторова локалізація виконання неодмінно пов'язана з ним і час від часу інша, не має ніякого значення для естетичного сприйняття твору і повинна від неї абстрагуватися, тобто тлумачити її так, начебто її і не було [2, с. 419].

Кожне виконання музичного твору передусім є процесом акустичним. Воно являє собою деякий комплекс звукових елементів, що слідує один за іншим в певному порядку і створюваних як причиною деяким, здійснюваним в єдиний проміжок часу, процесом що викликаний музикантом. До нього входять складні фізичні дії (наприклад, фортеп'янке туше, коливання струн та резонанс, коливання повітря тощо) та психічні дії виконавця (як, наприклад, усвідомлення дій, що виконуються, контроль за ними, слухання свого власного виконання, контролювання того яким воно на його думку мало б бути) [2, с. 401].

Кожне виконання музичного твору дане нам в процесі прослуховування, а значить як множина слухових форм сприйняття що переходять безперервно одна в одну. Ці сприйняття являють собою головне піддруктя в перцепції виконання музичного твору (хоча не єдине). Елементи і музично-звукові переходи (акорди, мелодії) які є складовою будь-якого виконання в його цілісності, дані нам як деякі звукові предмети тому що у нас з'являються відповідні слухові "види" ("слухові феномени"). Зазвичай, психологи не помічають цього факту і тлумачать слухові види як оволодіння деякою множиною "слухових вражень", враження ж ці вони ототожнюють зі "звуками". Таким чином, широко розповсюджений в психології слуховий предмет і слуховий вид, базу якого становлять певні дані слухові враження, відповідно не розрізняються. Проте, більш детальний їх аналіз показує, що таке розрізнення необхідне. Кожному тону або ж звуковому елементові, котрі звучать якийсь проміжок часу, хай навіть самий короткий, властива множина слухових видів, сприйняття яких слухачами дає їм можливість почути даний звуковий елемент. Вони відмінні у різних слухачів, але вони також будуть відрізнятися у двох різних

фазах прослуховування одного й того ж самого тону, мелодії або акорду. Для однієї й тієї ж самої фази виконання вони могли б бути різними, якби той хто слухає, міг би почути даний музичний елемент з двох різних місць в просторі.

Р.Інгарден стверджує, що не є істиною також і те, що начебто якийсь конкретний музичний твір, наприклад, П'ята симфонія Бетховена, виявляється безпосередньо в сприйнятті слухачами змінних слухових образів і що він в результаті цього сам по собі набуває один раз ті, а другий раз інші риси характеру, як це відбувається з окремими виконаннями. Твір не сприйнятливий до процесів, які відбуваються в змісті та способі переживання слухових видів, він не стає іншим тільки тому, що виконання внаслідок зазначених умов набуває того чи іншого характеру. Безперечно, якщо певне виконання твору з причини поганої акустики зали або внаслідок надто великої відстані між слухачами та виконавцем, стає для нас "змазаним", "без тону", це ускладнює естетичне сприйняття самого твору, а в окремих випадках може зробити прослуховування абсолютно неможливим. Однак, ніхто не стане стверджувати, що від цього сам музичний твір став "змазаним", "пустим" по тону. Це взагалі не може його змінювати, оскільки жоден музичний твір не є таким собі розвиваючим акустичним явищем, чим він міг би бути, якби піддавався змінам сам по собі, в результаті здійснюваних змін у випадково виникаючих у окремих слухачів слухових видів [2, с. 420].

Якщо ми не наївні, – пише Р.Інгарден, – в музичному відношенні, то при прослуховуванні, наприклад, П'ятої симфонії Бетховена, намагаємося не звертати увагу на всі ті предметно дані нам деталі актуального виконання, котрі при виконанні привносяться випадковістю, на нашу думку, обставинами, що мають вплив на конкретний зміст випробуваних нами слухових видів і відображених на конкретизації прослуховуючого в даний момент виконання. Тому, ми деяким чином селекціонуємо конкретно виникаючі властивості виконання і одні з них приписуємо самому творові, який прагнемо почути, або так би мовити "вислухати" із конкретної цілісності виконання, а інші начебто не помічаємо, не приймаємо до уваги, відносимо їх до випадковості виконання або ж випадковості сприйняття, отже – змісту і способу випробування слухових видів. Процес прослуховування музичного твору виявляється значно складнішим ніж це здається на перший погляд і може здійснюватися різними способами [2, там же].

Музичний твір неможливо ототожнювати з окремими виконаннями, оскільки їхні оцінки не завжди будуть справедливими по відношенню до самого твору і навпаки. Тобто можна вказати на такі риси виконання твору, які не є властивими для нього, або ж навпаки, риси музичного твору що не характерні для виконавців, його інтерпретаторів. Кожне виконання будь-якого музичного твору характеризується індивідуальним протіканням (процесом) його, який розвивається у часі та просторі. Воно розпочинається у певний момент, хід його продовжується в деякий проміжок часу і в якийсь певний момент закінчується. Як процес, кожне окреме виконання музичного твору може здійснюватися лише один раз. Якщо воно відбулося, то неможливим є його подальше продовження або ж повторення. Після завершення виконання можливе будь-яке інше, зовсім нове, що вміщується в другому часовому вимірі, навіть якщо воно дуже схоже на перший його варіант (наприклад, у запису на диск). Такий факт повторення “того ж самого” виконання будь-якого твору викликає певні теоретичні ускладнення.

У випадку з живим виконанням музикантами твору, то вони теж будуть відрізнятися одне від одного, не лише різницею в часі виконання, але й багатьма суто музичними деталями, навіть якби музикант намагався виконати “точнісінько так” будь-який твір вдруге. Усвідомлення того, що це неможливо, змушує справжніх майстрів не повторювати один і той же твір двічі на одному концерті, тим більше якщо таке виконання було близьким до довершеного.

Кожне виконання твору вміщене в просторі, причому в рівній мірі як “об’єктивно” так і феноменально. “Об’єктивно” в тому сенсі що звукові хвилі, утворювані в даному процесі, “поширюються” в просторі з певного місця і наповнюють окрему його частину; а “феноменально” в тому, що звукові елементи які входять до складу якого-небудь виконання, протягом виконання, у розвитку, сприймаються слухачами як створювані “там, на сцені”, як такі, що долинають до них “звідти”. Ми можемо до них наблизитися або ж віддалитися, наприклад, змінюючи місцеположення в концертній залі. Як наслідок, ми будемо краще або гірше чути саме виконання, воно буде для нас більш чи менш виразним. Це можливо саме тому, що музичний твір виконується для нас в просторі, деякому певному місці у вигляді звукових елементів, що сліднують один за одним і розвиваються в часі [2, с. 412].

Окремі виконання одного й того ж твору різними віртуозами або навіть одним і тим же віртуозом, зазвичай, відрізняються одне від одного



не лише своєю індивідуальністю, своїм положенням у просторі і часі, але й різними якісними особливостями, наприклад, окрасою тонів, темпом, динамічними деталями, виразністю окремих мотивів тощо. Ці відмінності в силу того, що виконавець – жива людина, в повній мірі неможливо усунути, навіть при прагненні до цього самого виконавця. При суто механічному відтворенні якого-небудь виконання завжди залишатиметься ще (припускається безпосереднє сприйняття твору) різниця, що стосується часової конкретної окраси виконання, прослуханого в даний проміжок часу і, можливо, ряд інших вочевидь відмінних моментів. Адже те, як нам дається при безпосередньому прослуховуванні якого-небудь виконання, – залежить не лише від “предметних” умов, але також і від зміни, від одного виконання до другого, суб’єктивних умов. Вплив останніх на конкретний характер виконання, що прослуховується, неможливо буде усунути. Це стосується як особливостей звучання виконання, так і в значно більшій мірі не акустичних моментів, що надбудовуються під акустичним матеріалом, які для виконання музичного твору важливі в такій мірі, що й особливості самого звучання, як наприклад, більш чи менш ясний малюнок мелодійних ліній, емоційна окраса тощо. Все це і вирішує питання специфіки окремих конкретизацій одного й того ж виконання певного музичного твору.

Р.Інгарден робить акцент на тому, що кожне окреме виконання музичного твору, як індивідуальний предмет, з будь-якої точки зору можливо позитивним чином визначити, а саме, те що воно може бути визначене через властивості різновиду самого нижчого із всіх можливих видів виконань, тобто тих різновидів, котрі не можуть більше бути диференційовані [2, с. 415].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Таким чином, варто відрізнити музичний твір, його виконання і конкретизацію. Якщо між музичним твором і багатоманітністю слухових видів, випробування котрих веде слухача до сприйняття виконання твору, а через його виконання – до сприйняття самого твору, виникає якийсь зв’язок, то він полягає в тому, що кожен музичний твір являє сам по собі деяку ідеальну систему слухових видів, котрі повинні випробовувати передбачуваним слухачем, аби твір міг бути переданий в естетичному переживанні правильно і повною мірою.

Власна структура і якісні особливості музичного твору визначають, наприклад, те що даний твір повинен прослуховуватися – в межах допустимого – з деякої відстані, чим визначаються також і ідеальні типи певних для них слухових видів. Тому, хто, наприклад, хотів би послухати Прелюдію № 6 Шопена з відстані в кілометр, ми

змушені були б сказати, що він немає найменшого уявлення про властивості даного твору. Теж саме можна буде сказати і стосовно людини, яка прагне розміститись у першому ряду партеру, йдучи на Дев'яту симфонію Бетховена.

Факт наявності низки підпорядкувань між музичним твором та ідеальними системами слухових видів ще не свідчить про те що твір прямо, безпосередньо виявляється в слухових видах. Будь-який музичний твір, наприклад, згадана раніше Дев'ята симфонія Бетховена, у протилежність множині своїх можливих виконань є одним-єдиним. Уже це має виключати ототожнення твору з його виконанням.

Виконання повинно бути інакшим, якщо, звичайно, даний твір повинен бути у виконанні правильно переданий, розкритий слухачеві в усій його красі. Якщо в якому-небудь виконанні виступають темп, динаміка, мелодійні лінії інакше аніж ті, що властиві самому творові, то це просто фальшиве (надто швидке, тьмяне, надто гучно, без душі) виконання.

Сам твір не можна такими словами схарактеризувати, оскільки така оцінка витікає з порівняльного аналізу виконання як такої дії і самого твору. Музичний твір містить у собі такі "сторони", у відношенні до яких він не може бути однозначно визначений через якості, котрі не піддаються подальшій градації. Це стосується, наприклад, окраси тонів, що входять до складу твору. Партитурою передписується лише вид інструменту, а відповідно опосередкованим шляхом твір визначає тип окраси тону, проте не найнижчий його різновид, ту безумовну індивідуальну окрасу, яка реалізується лише у певному виконанні.

Обраний Р.Інгарденом структурний метод дає можливість здійснювати детальний аналіз побудови художнього твору в музичному мистецтві. Спостережливість та ерудиція дослідника дозволяють уникати обмеженості, що характерна для музикознавців і виокремити філософський аспект в музиці.

Якщо вчитель володіє структурним методом аналізу музичного твору, він зможе розвинути в учнів особистісні якості, що ґрунтуються на формуванні когнітивних, креативних, методологічних, комунікативних та світоглядних компетенцій.

#### Література

1. Методичні рекомендації щодо вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу у 2006-2007 рр. // Інформаційний збірник МОН України. – 2006. – № 19-20-21. – С.57-58.

2. Роман Ингарден. Исследования по эстетике. / Пер. с польск. А.Ермилова и Б.Федорова. – М., 1962.

*Л.О.Савченко, Н.І.Зеленкова*

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*В статье рассмотрены проблемы использования самостоятельной работы при изучении педагогических дисциплин в педагогических высших учебных учреждениях.*

*The article is devoted to the problem of organization of students independents work. The independent work is considered as the way of teachers training.*

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. В умовах переходу вищої педагогічної школи на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми пошуку резервів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Одним із них є самостійна робота студентів. При раціональній організації та педагогічно грамотному управлінні самостійна робота є важливим фактором підготовки спеціаліста. Справжнім учителем може бути не той, хто навчає, як здобувати знання самостійно. А самостійне пізнання стає можливим лише тоді, коли людина знає, як пізнавати, володіє способом пізнання. У зв'язку з цим необхідно замінити організацію навчально-виховного процесу та функції вчителя на уроці

Аналіз останніх публікацій. Проблеми самостійної пізнавальної діяльності присвячено багато друкованих праць. Частина цих праць має дидактичний характер (М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, О.А.Нільсон, І.Т.Огородніков, П.І.Підкасистий та ін.), частина є методичними працями (Н.Г.Дайрі, А.В.Доринський, Д.М.Кирюшкін, А.В.Усовата ін.).

На основі досліджень Б.П.Єсіпов дає визначення дидактичній сутності самостійної роботи: "Самостійна робота учнів, що включається у процесі навчання – це така робота, котра

виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально зазначений для нього термін: при цьому учні свідомо намагаються досягти визначеної у завданні мети, живляючи свої намагання і висловлюючи у тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих та інших разом дій” [3, с.135].

З цього визначення бачимо, що ознаками самостійної роботи

Б.П.Єсипов вважає:

- виконання її за завданням в особливо зазначений час, без участі вчителя;
- свідоме досягнення учнями поставленої мети;
- оформлення учнями отриманих результатів.

Особливість самостійної роботи, що вирізняє її з-поміж інших видів навчальної діяльності, можна вбачати у виконанні завдання без точного інструктажу, пояснення з боку вчителя, без контролю в відкритій формі за її виконанням, у використанні студентами набутих знань для встановлення якихось нових форм, явищ у самостійному відшукуванні засобів рішень.

Мета статті. Розкриває значимість самостійної роботи при підготовці учителів при вивченні педагогічних дисциплін. Ми вважаємо, що самостійну роботу студентів неможливо зводити до епізодичних завдань. Самостійна робота містить у собі виховні можливості щодо залучення студентів до професійної діяльності, тому ми в процесі організації намагалися враховувати ці специфічні можливості самостійної роботи.

Аналіз отриманих результатів. Специфіку самостійної роботи ми вбачаємо в тому, що вона покликана поєднувати різнобічну виховну діяльність із професійним становленням майбутніх педагогів, допомагати їм осягнути романтику педагогічної праці, формувати у них професійно значущі якості особистості.

Ми вважаємо, що виховний ефект самостійної роботи залежить від створення у вузівській практиці психолого-педагогічних умов, у числі яких важливе місце займає професіоналізація усіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація самостійної роботи має на меті, з нашої точки зору, з одного боку, “пеціалізацію”, тобто врахування специфіки факультету, спеціальності, обраної студентом, а з іншого, – “педагогізацію”, яка передбачає врахування загальної професіограми вчителя, надання всій системі роботи педагогічного аспекту, широке використання у практиці прикладів із професійної діяльності,

ознайомлення студентів із діагностичними методиками, які можуть використовуватися ними в шкільній практиці для вивчення особистості школяра, успішного вирішення професійних завдань. З метою вивчення використання самостійної роботи на заняттях з педагогічних дисциплін було проведено анкетування серед студентів 1-2 курсів. Анкета включає такі запитання:

1. Чи подобається Вам самостійно працювати?
2. Чи часто організовується на заняттях з педагогічних дисциплін самостійна робота?
3. Які види самостійної роботи використовуються найчастіше?
4. Чи виявляєш ти активність при виконанні самостійних завдань?
5. Чи дотримуєтесь Ви думки, що використання самостійної роботи може значно покращити якість знань студента з предмету?

Аналізуючи результати анкетування, ми дійшли висновку, що студенти під самостійною роботою розуміють: самостійна робота з книгою (39%), з бібліографічними картками на (18%), виконання практичних робіт (43%).

68% студентів не люблять працювати самостійно та вважають, що самостійна робота проводиться на достатньому рівні. А інші студенти вважають, що самостійна робота проводиться не достатньо часто. При цьому активність учнів під час виконання самостійних завдань знаходиться на низькому рівні: на запитання: чи виявляєш ти активність при виконанні самостійних завдань? 21% студентів відповіли "так", 50,5% – "не завжди", а інші 28,5% – відповіли негативно.

Нами була проведена бесіда з викладачами з метою визначення ставлення їх до самостійної роботи. Результати дослідження показали, що більшість викладачів вважають самостійну роботу необхідною при вивченні педагогічних дисциплін, але на практиці застосовують мало.

– 36% викладачів, які брали участь в анкетуванні, не вважають за необхідність використовувати самостійну роботу на заняттях у вищих навчальних закладах за браком певних знань та можливостей.

– 64% самостійну роботу на заняттях здійснюють дуже рідко і, що не має на меті підвищення якості знань студентів.

Провівши анкетування та бесіди з викладачами, ми можемо зробити висновок: практичне застосування самостійної роботи у вузівській практиці на заняттях з педагогічних дисциплін має

недостатній рівень. У більшості викладачів відсутні певні уміння і навички для розв'язання цієї проблеми.

В основу формуючого експерименту була покладена дослідно-експериментальна програма по використанню самостійної роботи при розв'язуванні педагогічних задач як засобу формування творчих здібностей студентів і на підставі цього формування педагогічних знань.

Етапи:

I етап. Формування у студентів позитивного ставлення до виконання самостійної роботи.

II етап. Залучення студентів до процесу рішення самостійних творчих задач.

III етап. Контроль з боку експериментатора за впливом самостійної роботи на рішення задач, на зростання рівня активізації творчих здібностей студентів і зростання педагогічних знань.

У дослідно-експериментальній роботі ми виходили з того, що формування і розвиток творчих здібностей студентів на заняттях з курсу педагогічних дисциплін можна було забезпечити шляхом використання у навчальному процесі самостійних творчих задач. Були використані задачі на розвиток асоціативного мислення, на розвиток творчого листа, аналізу, творчої самостійної роботи.

Протягом вивчення курсу "Педагогіка" здійснювався постійний контроль над рівнем якості знань студентів.

Проводилися різноманітні форми, як: заняття-гра, прес-конференція, заняття-заочна екскурсія, диспут та інші. На лабораторно – практичних заняттях ми використовували завдання трьох рівнів складності.

Задача (початкового) рівня складності. Наприклад, приведення прикладів зі свого шкільного життя.

Задача середнього рівня складності. Скласти вправи з наданими словами, дати визначення явищу або предметові й ін.

Задача (високого) рівня складності. Наприклад, вирішити задачі із застосуванням нестандартних рішень, висловлень, виступів із проблемними питаннями й ін.

Аналіз ефективності реалізації системи самостійної роботи при рішенні задач і умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні і якісні зміни рівня творчих здібностей студентів, підвищенням рівня їх професійної культури.

Після експерименту показники сформованості творчих здібностей підвищилися, дуже низький рівень зовсім був відсутній, а показник високого зріс майже на 50%.

Експериментально робота показала, що при використанні самостійних, творчих задач знімається напруга студентів, страх перед аудиторією і викладачем; формується позитивний емоційний настрій; підвищуються знання з педагогічних дисциплін.

Застосування цих завдань при виконанні самостійної роботи має наступні особливості:

Самостійна робота повинна носити цілеспрямований характер. Це досягається чіткою постановкою мети роботи. Завдання викладача полягає в тому, щоб знайти таке формування завдання, яка б викликала у студентів інтерес до роботи і намір виконати її якомога краще. Студенти повинні ясно уявляти, в чому полягає завдання і яким чином перевірятиметься її виконання. Це додає роботі студентів свідомий, цілеспрямований характер і сприяє більш успішному її виконанню.

Недооцінка вказаної вимоги призводить до того, що студенти, не зрозумівши мети роботи, роблять не те, що потрібно, або повинні в процесі її виконання багаторазово звертатися за поясненням до викладача. Усе це призводить до нерационального використання часу і зниження рівня самостійності студентів у роботі.

Самостійна робота повинна бути дійсно самостійною і спонукати студента при її виконанні працювати напружено. Але тут не можна допускати крайнощів: зміст та об'єм самостійної роботи, передбаченої на кожному етапі освіти, повинні бути під власними для студента, та вони мають бути підготовлені до виконання самостійної роботи теоретично і практично.

На перших етапах у студентів потрібно сформувати найпростіші навички самостійної роботи. (Виконання схем та таблиць, простих досліджень, нескладних задач та ін.). У цьому випадку самостійній роботі студентів повинно передувати наочне демонстрування засобів роботи, що супроводжується чіткими поясненнями, записами у зошити.

Самостійна робота, виконана студентами після демонстрації засобів роботи вчителем, носить характер подібності. Вона не розвиває самостійності у повному смислі слова, але має важливе значення для формування більш складних навичок та умінь, більш високої форми самостійності, при якій студенти стають

спроможними розробляти і застосовувати свої методи рішення завдань навчального або практичного характеру.

Для самостійної роботи треба пропонувати такі завдання, виконання яких не припускає дії за готовими рецептами і шаблонами, а вимагає застосування знань у новій ситуації. Лише у цьому випадку самостійна робота сприяє формуванню ініціативи і пізнавальних здібностей студентів.

В організації самостійної роботи необхідно зважати на те, що для оволодіння знаннями, вміннями та навичками різним студентам потрібний різний час. Здійснювати це можна шляхом диференційованого підходу до студентів.

Завдання, що пропонуються для самостійної роботи, повинні викликати інтерес учнів. Він досягається новизною запропонованих задач, незвичайністю їх змісту, розкриттям перед студентами практичного значення цих задачі.

Самостійні роботи необхідно планомірно і систематично включати у навчальний процес. Лише за цієї умови у них будуть вироблятися міцні вміння і навички.

Висновки. Під самостійною роботою ми розуміємо таку роботу, яка виконується студентами по завданню і під контролем викладача, але без безпосередньої його участі у ній, у спеціально відведений для цього час. При цьому студенти свідомо намагаються досягти поставленої мети, використовуючи свої розумові зусилля і виражаючи у тій чи іншій формі (усна відповідь, графічна побудова, опис досліджень, розрахунки та ін.) Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробці самостійної роботи з урахуванням кредитно-модульної системи навчання при вивченні курсу "Педагогіка" та "Методика виховної роботи"

#### Література

1. Буряк В.К. Методы самостоятельной учебной деятельности школьника. – Народное образование, 1979. – №3. – С. 104-106.
2. Буряк В.К. Керівництво самостійною роботою учнів у навчальному процесі // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2001. – №3. – С.135-145.
3. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 542с.



## МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*В статтє раскрывається суцність поняття “нравственная культура”, определены показатели и уровни сформированности нравственной культуры у студентов; показана ее связь с профессиональными ценностями будущих педагогов.*

*The article reveals the essence of concept “morality culture”, defines its proofs and levels forming of the morality culture of students. The article investigates the connection with professional value of future teachers.*

Докорінні зміни в політичній та соціально-економічній сферах життя України зумовили особливу гостроту проблеми формування у молоді як загальної, так і моральної культури особистості. Проблема моральної культури – це частина загальної соціальної проблеми взаємовідносин між людьми, що визначаються їх суспільними відносинами, ідеологією та мораллю. В умовах демократичної дійсності – це частина проблеми педагогічного аспекту гуманізму, морального виховання, професійної етики, питань відповідності змісту морального виховання характеру суспільної моралі як важливої об’єктивно існуючої закономірності виховного процесу.

Моральна культура особистості пронизує всі сфери діяльності людини, в тому числі й освітню. Тому формування цього якісного утворення у майбутніх педагогів є важливим і необхідним процесом у сучасній соціально-педагогічній ситуації. Педагогічний університет як одна з визначальних ланок освіти покликаний забезпечувати розв’язання цієї важливої проблеми.

Результати аналізу навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах свідчать, що рівень сформованості моральної культури студентів впливає на якість їх етичної свідомості, забезпечує засвоєння основних ціннісних орієнтацій, сприяє формуванню професійних цінностей. Водночас виховання моральної культури молоді досить часто залишається поза увагою завдань, які розв’язує педагогічний колектив, хоч проблема моральної культури в педагогіці не нова і нею цікавились учені різних галузей науки.

Основні дослідження. Проблеми виховання моральної культури молоді присвячено праці Л.Ази, Є.Бондаревської, О.Горожанкіної, І.Зязюна, В.Козакова, М.Ковтуна, О.Олексюка, В.Петрової, Л.Чорної та ін. Моральну культуру особистості як

педагогічну проблему розглядав В.Сухомлинський. Останнім часом цю проблему досліджували В.Асєєв, І.Бекешкіна, А.Бойко, З.Васильєва, А.Горохович, В.Заслуженюк, В.Сипченко.

У ході дослідження ми спиралися на творчу спадщину з питань морального виховання Г.Сковороди, Г.Ващенко, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Д.Чижевського.

Формуванню моральних цінностей майбутніх педагогів, їх духовності і професійних цінностей присвячені дисертаційні дослідження Єрмакової С.С. (2003 р.), Мукомел С.А. (2005 р.), Климової О.А. (2006 р.).

Мета нашого дослідження: розкрити сутність поняття “моральна культура”, визначити її показники та рівні сформованості у студентів: показати взаємозв'язок між моральною культурою та професійними цінностями майбутніх педагогів.

Принципи моралі дають соціальну орієнтацію особи, формують у загальному вигляді моральні вимоги, стратегію моральної поведінки, своєрідну програму її соціальної активності, професійного становлення.

У наш час існує 164 визначення культури, нарахованих американськими теоретиками культури К.Клакхоном і А.Кребером та 70 формулювань, процитованих М.С.Каганом у його дослідженні філософії культури.

Культура як система соціальних конвенцій колективного існування і взаємодії людей вирішує завдання консолідації та організації людей, нормування і регуляції практичних форм їхньої колективної життєдіяльності, накопичення та трансляції соціального досвіду суспільного життя, адаптації людей до реальних умов оточення, здійснення комунікації між людьми, соціальної репродукції спільноти як суспільної цілісності [3].

Важливим у проаналізованій концепції є визнання того, що суттєва частина описаних культурних процесів здійснюється не тільки стихійно в її межах буденного колективного життя людей, а й одночасно організується і регулюється спільнотою цілеспрямовано. Інструментами такої організації і регуляції є соціальні інститути, спеціалізовані структури, які практично регулюють життєдіяльність людини згідно з суспільними ціннісними нормами.

Проте людина проявляє себе не тільки як пасивний “продукт окультурення”, тобто як механічний транслятор засвоєних нею нормативних зразків, а й як активний інтерпретатор. Надзвичайно важливо виховувати студентів з точки зору моралі, моральних

цінностей, моральної культури, а на цьому підґрунті формувати професійні цінності.

Культура як процес, результат і поле реалізації людських потенцій, як рефлексія творчості, як гуманістичний змістовний аспект суспільних відносин, як напружений пошук людиною самої себе і свого місця у світі постає в дослідженнях С.Кримського, М.Поповича, В.Розіна. Вони розглядають культуру як історично і соціально зумовлене, об'єктивоване у продуктах людської діяльності (артефактах) ставлення людини до природи, до суспільства, до самої себе та своєї діяльності.

В аксіологічній площині про культуру йде мова як про сукупність матеріальних і духовних цінностей. Цінність є значенням предмета для людини як суб'єкта культури. Найближче до цієї позиції стоїть Н.Чавчавадзе, який вважає, що з культурою ми маємо справу лише тоді, коли ідеально-духовні цінності реалізуються, матеріалізуються, наповнюються плоттю, отримують часовопросторове тіло. М.Хайдеггер визначає культуру як реалізацію верховних цінностей шляхом культивування вищих людських чеснот. Цінності, втілені в різнопланових культурних текстах, становлять підґрунтя історичної та соціальної стабільності певної культури [3].

Підґрунтям для визначення поняття "моральна культура" став ціннісний зв'язок культури і моралі. Як свідчить аналіз філософської літератури, цінності цих двох феноменів мають спільні й відмінні особливості. Тому моральну культуру ми розглядаємо як ціннісний зміст моралі, що базуються на загальнолюдських нормах добра, справедливості, миролюбності, поваги до людської гідності і виявляється у поведінці та стосунках людей.

Взаємопроникнення та взаємозбагачення цих двох категорій становить суть ціннісного зв'язку культури і моралі. Понятійне вираження цього зв'язку й зосереджено в терміні "моральна культура".

Мораль як форма соціальної культури виконує певні функції:

1) Мотиваційна функція. Моральні принципи мотивують людську поведінку, тобто виступають як причини й спонукання, що викликають в особистості бажання щось зробити (або, навпаки, не зробити).

2) Конститутивна функція. Конститутивна функція моралі в тому, що вона виступає як центральна, фундаментальна форма соціальної культури, що лежить в основі всіх інших її форм. Принципи моральності є вищими, чільними над всіма іншими формами регуляції поведінки людей.

3) Координаційна функція. У силу пріоритетності своїх принципів мораль забезпечує єдність і погодженість взаємодії людей у найрізноманітніших обставинах. Дотримання людьми єдиних і загальних моральних принципів робить їхню поведінку передбачуваною. Ця функція моралі має величезне значення для організації колективного життя людей [2].

Моральна культура, як і соціальна культура, має два основних аспекти: 1) цінності (ідеали); 2) регулятиви (норми).

Моральні цінності – це те, що древні греки йменували “етичними чеснотами”, вважаючи головними з них розсудливість, мужність, справедливість. Як моральні цінності у всіх народів шануються чесність, вірність, повага до старших, працьовитість, патріотизм.

Моральні регулятиви – це правила поведінки, орієнтованої на зазначені цінності. Кожен індивід вибирає (усвідомлено або не усвідомлено) у просторі культури ті з них, які найбільше підходять для нього. Такі регулятиви є нормами моралі.

Існують такі принципи моральної культури:

- “Золоте правило” моральності. Воно вимагає, щоб ніхто не ставив себе в надзвичайне положення у порівнянні з усіма іншими, і тим самим устанавлює рівність між людьми.
- Моральна автономія особистості. Це – завоювання Нового часу. Кант проголосив особистість абсолютною цінністю, якою не можна користуватися лише як засобом досягнення якихось інших цінностей. Принцип автономії особистості припускає не тільки повагу до людини, але й наявність у неї самоповаги, почуття власної гідності, відповідальності.
- Гуманізм. Єдність його – у людинолюбстві, визнанні єдності людства, турботі про благополуччя й щастя кожної людини. Він затверджує соціальну рівність людей й „природні права” кожної людини на життя, волю, охорону здоров’я, духовний розвиток та ін. [2].

У психолого-педагогічній літературі проблема формування моральної культури прямо чи опосередковано розглядалась через визначення її як особистісних якостей (Б.Ананьев, Г.Бельська, І.Бех, І.Кон, А.Харчев); норми взаємин між групами (Л.Аркова, В.Кравець, І.Мар’єнко); гуманність як особливе ставлення до людей (Л.Гордін, В.Киричок); призму почуттів, мотивів, потреб (О.Бодальов, Ю.Гапон, В.Демиденко, О.Киричук, Я.Коломінський, М.Якобсон), культуру та етику взаємин (В.Білоусова, В.Петрова, А.Тихонова); культуру

поведінки та спілкування (Б.Бушелева, О.Богданова, Л.Дурандіна, М.Сметанський, Н.Хамська, Є.Янніцька); моральну свідомість (Л.Волченко, О.Дробницький, Т.Поніманська), моральні цінності (Б.Додонов, О.Зосімовський, Т.Гуменнікова, О.Олексюк, Л.Рувінський), моральний вибір (С.Анісімов, В.Бакштановський, В.Гришин, О.Гусейнов, А.Титаренко), моральну вихованість (І.Бех, О.Богдонова, І.Мар'єнко, М.Монахов, М.Фіцула).

Унаслідок аналізу психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень моральна культура, на нашу думку, – це якісна характеристика морального розвитку особистості, її моральна зрілість, високий рівень моральних відносин, що виявляються у культурі моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки людини, які входять у структуру цього феномена.

Отже, оскільки моральна культура – це характеристика особистості з точки зору цілісності її морального розвитку, сукупність моральних якостей, які характеризують моральну свідомість і поведінку особистості, її структура включає: знання про мораль, моральні почуття, моральну свідомість, культуру моральних відносин, культуру поведінки.

За яскравістю виявлення показників сформованості моральної культури визначено рівні сформованості моральної культури студента: творчий (високий), репродуктивний (середній) та емпіричний (низький) рівні.

Критеріальними показниками визначено: моральні знання, моральні почуття, моральна свідомість, моральні відносини, поведінка.

Для загальної характеристики рівнів сформованості моральної культури студентів, об'єднуємо їх в таблицю.

Показники та рівні сформованості моральної культури студентів

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
Творчий Високий	<p>Повна поінформованість з проблем моральної культури. Наявність великого інтересу до цієї проблеми, володіння розвинутими навичками моральної поведінки.</p> <p>Активна самостійна робота над власним моральним удосконаленням. Автономний рівень морального розвитку (добровільне обрання моральної поведінки через переконання, що жити потрібно відповідно нормам). Максимальний ступінь</p>

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
	<p>прояву відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності). Стійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Повне розуміння сутності понять “моральна свідомість та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”.</p>
Репродуктивний Середній	<p>Повне усвідомлення поняття “моральна культура”, уміння чітко визначити характерологічні якості моралі, володіння більшістю моральних якостей і виявлення їх у міжособистісних стосунках. Відсутність систематичної роботи над удосконаленням своєї моральної культури.</p> <p>Конвенційний рівень дотримання норм моралі (намагання належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження). Відносно стійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Неповне розуміння сутності понять “моральна свідомість” та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”. Непостійні вияви відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності.</p>
Емпіричний Низький	<p>Усвідомлення поняття “моральна культура” в загальних рисах, повна поінформованість з проблем моральної культури, наявність окремих моральних якостей, що проявляються в певних ситуаціях. Виявлення репродуктивного стилю поведінки (відтворення лише тих якостей, на яких заострює увагу педагог). Відсутність нахилів та інтересу до оволодіння морально-етичною культурою. Епізодичне бажання працювати самостійно над удосконаленням моральних аспектів своєї поведінки. Доморальний рівень</p>

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
	розвитку (виконання вимог зі страху покарання). Нестійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Відсутність розуміння сутності понять “моральна свідомість” та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”. Мінімальний ступінь прояву відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності.

Висновок. Моральна культура – це якісна характеристика морального розвитку особистості, її моральна зрілість, високий рівень моральних відносин, що виявляються в культурі моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки. За яскравістю виявлення показників моральної культури визначені 3 рівні сформованості моральної культури студента. Виходячи з того, що найвищою професійною цінністю для вчителя є особистість учня, слід наголосити, що вчитель може бути ціннісним центром і “мірою всіх речей” за умови, що він сповна оволодів морально-духовними надбаннями як регуляторами своєї професійної діяльності. Загальнолюдський ідеал особистості пов’язаний саме із змістовною характеристикою всієї ціннісної системи, а не окремих її частин.

#### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурологія. – Спб.: 2004. – 464с.
3. Шевнюк О.Л. Культурологія: Навч. посіб. – К.: Знання – Прес, 2005. – 353с.
4. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 226 с.

*Ю.О.Саунова*

### ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЙ: УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

*В статтє обобщаются результаты экспериментальной работы по проблеме формирования экологического сознания,*

*анализируется динамика уровней сформированности экологического сознания будущих учителей биологии.*

*The results of the experimental research concerning the problem of environmental consciousness forming have been generalized in the article; the dynamics of levels in environmental consciousness forming has been canalized in the process of Biology teachers' training.*

Постановка проблеми. Одним із шляхів підвищення рівня екологічної свідомості майбутніх учителів є створення та впровадження у практику вищої школи ефективної технології її формування. При цьому значна увага приділяється правильному добору діагностичних методик за якими в подальшому можна простежити динаміку рівнів сформованості кожного компоненту екологічної свідомості майбутнього педагога, логічної та чіткої побудові причинно-наслідкових зв'язків виявлених змін у її розвитку, висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компоненти, критерії, показники екологічної свідомості досліджувалися педагогами та психологами. Екологічні цінності як складову екологічної свідомості досліджувала Т. Іванова, яка розробила методику дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту "Тест дослідження структури екологічних орієнтацій у свідомості особистості" [2]. Методика Є. Асафової "Тест дослідження рівня розвитку складових екологічної свідомості особистості" була розроблена автором для дослідження мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, діяльнісно-оцінного компонентів [1]. Значний внесок у діагностичні дослідження екологічної свідомості зробив В. Ясвін (методика "Натурфіл" для дослідження мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, діяльнісно-оцінного, рефлексивного, емоційно-вольового компонентів) [6]. А. Немов розробив методику дослідження емоційно-вольовий компоненту "Тест визначення сили волі" [4].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Проблема формування екологічної свідомості в умовах навчально-виробничої практики у майбутніх учителів біології раніше не досліджувалася. Не була створена педагогічна технологія ефективного формування цього складного особистісного утворення, не визначений комплекс діагностичних методик покомпонентного дослідження.

Мета статті: дослідити динаміку формування окремих складових екологічної свідомості студентів, у ході якої апробується гіпотеза, узагальнюються і формуються висновки; опрацювати, інтерпретувати й проаналізувати отримані дані.



Завдання статті: виявленню й зіставленню рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів біології до початку й після закінчення навчально-виробничої практики; графічне відображення отриманих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Співпраця природничих факультетів вищих навчальних закладів, що брали участь у дослідженнях, допомогла розробити, упровадити й перевірити ефективність експериментальної моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології засобами навчально-виробничої практики. У ході експерименту на всіх його етапах у зміст, форми й методи навчально-виробничої практики вносилися певні зміни, корективи, удосконалювався зміст екологічного компонента на засадах особистіснозорієнтованого навчання та принципів формування екологічної свідомості.

Метою формувального експерименту стала апробація моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології засобами навчально-виробничої практики. Завдання формувального експерименту полягали в необхідності розробки й упровадження в навчально-виробничу практику студентів природничих факультетів педагогічної технології формування екологічної свідомості з активізацією механізмів саморозвитку як фактора актуалізації в структурі свідомості особистості студента відчуття своєї причетності до навколишнього світу в усіх його виявах. Формувальний експеримент охопив 313 студентів четвертих-п'ятих курсів, з яких – 182 студенти четвертого курсу, 131 – п'ятого курсу.

На початковому етапі рівність умов для експериментальних і контрольних груп забезпечувалася однаковими умовами навчання, рівнем кваліфікації викладачів і вчителів. Організація педагогічної практики в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних же застосовувалася педагогічна технологія формування екологічної свідомості й модель комплексу педагогічних умов, спрямованих на становлення власне особистісних функцій майбутнього вчителя біології, його екологічної свідомості, морального вибору щодо навколишнього середовища, рефлексивних механізмів поведінки, змісту визначення, реалізації свого "Я" під час проходження навчально-виробничої практики, здатності до автономії та волі, до прийняття відповідальних рішень.

Особлива увага приділялася виявленню й зіставленню рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів

біології до початку й після закінчення навчально-виробничої практики. Про ефективність педагогічних умов формування екологічної свідомості засобами навчально-виробничої практики свідчать порівняння результатів проведеного формувального експерименту, отриманих у два етапи: до початку експериментальної роботи й після.

Завдяки використанню педагогічної технології формування екологічної свідомості та моделі комплексу педагогічних умов удалося простежити динаміку змін у рівнях сформованості компонентів екологічної свідомості в майбутніх учителів біології.

У ході дослідження були використані перераховані вище покомпонентні методики, модифіковані відповідно до вимог дослідження.

Основу системи ставлення особистості до навколишнього світу становлять синкретичні, розпливчаті узагальнення, носіями яких можуть бути образи, символи, метафори, що вступають у взаємозв'язок з різними структурами свідомості особистості. У результаті цього народжується письмовий текст, аналіз якого актуалізує образно-смісловий тезаурус особистості, дає можливість емпіричного дослідження системи ставлення до навколишнього світу. Виходячи з цього, в якості стимулюючого матеріалу використовувались шість слів-символів: вогонь, небо, зірки, земля, повітря, вода, – які необхідно було увести до невеликого твору, створюваного студентами протягом 40 хвилин.

Одержані результати підлягали обробці за допомогою контент-аналізу. Об'єктом аналізу виступали зміст твору та його смислове значення. Предметом аналізу стали особливості сприймання студентами навколишнього світу через слова-символи (слова, словосполучення, описи). Одиницями аналізу – виявлення частоти згадування слів-символів відносно інших категорій і загальної площини створеного тексту (кількість рядків, абзаців, знаків).

Оцінка змісту твору здійснювалася за критеріями: корисний-шкідливий; гарний-поганий; взаємопов'язаний-відсторонений. Оцінка сприймання студентами навколишнього світу здійснювалася за критеріями: раціонально-логічне; емоційно-образне; безпосередня-опосередкована участь у міркуваннях.

Результати досліджень системи ставлення особистості студента до навколишнього світу показали можливий взаємозв'язок п'яти найбільш уживаних категорій сприймання студентами навколишнього світу: "краса", "образ", "цілісність", "користь", "відстороненість", – актуалізація яких виявляється через найбільшу

вживаність у текстах і в збільшенні їх частки порівняно з іншими використаними категоріями. У контрольних групах середні показники до початку формуального експерименту категорії “користь” були на рівні 24,55 %, “цілісність” – 7,83 %, “краса” – 6,63 %. У студентів експериментальних груп ці ж показники відповідно – 4,85 %, 7,81%, 6,65 %. Природно, на початку експерименту в характері сприймання навколишнього світу й у показниках категорій особлива різниця між студентами контрольної та експериментальної груп не спостерігається. Певне поєднання цих категорій становило основу побудови актуалізованих образів сприймання студентами навколишнього світу. Механізмами актуалізації виступали активність вищезазначених категорій у свідомості студентів і набуття ними особливої психоемоційної значущості для особистості.

Варто підкреслити, що найбільш уживані категорії “краса”, “цілісність”, “образ” засвідчують ціннісне ставлення студентів до навколишнього світу, нерозривний зв’язок зі світом, природою, цілісне світосприйняття. Категорія “користь” відображає панівний фактор свідомості студента, зміст якого характеризує особистість за вектором “корисне – шкідливе”, тобто за розумінням корисності природи для власного життя. Категорія “відстороненість” засвідчує розвиток рефлексивних механізмів щодо екологічних проблем сучасності.

Отже, аналіз результатів контент-аналізу засвідчив, що показники категорій сприйняття навколишнього світу студентами експериментальних і контрольних груп до навчально-виробничої практики практично не відрізнялися, однак після навчально-виробничої практики в цих показниках відбулися значні зміни.

Середньостатистичні показники, що характеризують мотиваційно-ціннісну й рефлексивну складову особистісного розвитку студентів (“краса”, “цілісність”, “образ”, “відстороненість”) експериментальних груп, є значно вищими порівняно з цими ж показниками в студентів контрольних груп. Так, середньостатистичний показник категорії “краса” у студентів експериментальних груп складає 20,88 %, а у студентів контрольних груп – 16,68 %. Різниця в показниках – 4,2 %. Це є позитивним явищем, бо свідчить про досить високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента екологічної свідомості й рефлексивних механізмів у студентів експериментальних груп.

Тим часом, найбільшу різницю в сформованості цих компонентів екологічної свідомості студентів експериментальних груп

можна спостерігати, порівнюючи показники до і після навчально-виробничої практики. Позитивна динаміка показників категорій “краса”, “цілісність”, “образ”, “відстороненість” яскраво виражена. Особливо це стосується показників категорії “краса”, що характеризують внутрішні, глибинні взаємозв’язки особистості студента з природою, де середній показник до початку навчально-виробничої практики становив 6,65, а після – 10,9%. Таким чином, різниця дорівнює 4,25%.

Показники категорій сприйняття навколишнього світу студентами контрольних груп на завершальному етапі дослідження порівняно з початковим суттєво не змінилися.

На основі методики Т. Іванової досліджувалася структура екологічних орієнтацій у свідомості студентів експериментальних і контрольних груп. Кожен студент мусив упорядкувати дві групи висловлювань залежно від ступеня їхньої сучасної актуальності. До першої групи висловлювань увійшли поняття, що розкривають ставлення людини до природи з позицій антропоцентризму, до другої – екоцентризму.

Аналіз екологічних цінностей за результатами дослідження складався з двох етапів: порівняння середніх рангів екологічних цінностей студентів і проведення факторного аналізу структури екологічних цінностей у свідомості студентів експериментальних і контрольних груп за допомогою пакету програм “Statistika” (з обертанням за методом варімакс).

На початковому етапі студенти експериментальних і контрольних груп близькі за характером сприйняття навколишнього середовища. Зокрема перше місце посідали екологічні цінності “Природа – умови гармонійного розвитку людини” (1,55 за рангом у студентів експериментальних груп; 1,78 – у контрольних); “Природа – джерело задоволення прагматичних потреб” (2,01 і 1,84 відповідно). Як видно, екологічні цінності в студентів контрольних та експериментальних груп не мали чіткого спрямування. Поряд з екологічними цінностями гуманістичного спрямування, де природа розуміється як умова гармонійного розвитку людини, присутні цінності раціональної орієнтації на природу.

Результати наступних зрізів суттєво різняться. Порівняння даних, отриманих від студентів експериментальних і контрольних груп на вирішальному етапі, виявляє зміну характеру ціннісних орієнтацій у сприйнятті навколишнього середовища. Зокрема студенти контрольних груп віддають перевагу екологічним цінностям

“Природа – умова гармонійного розвитку людини” – 2,03; “Природа – джерело задоволення прагматичних потреб людини” – 1,78), і можна констатувати, що характер ціннісних орієнтацій цих студентів на завершальному етапі експерименту суттєво не змінився – у свідомості світосприйняття лишилися ті ж цінності, що і на початку експерименту – без чіткої спрямованості, але з тенденцією до превалювання прагматичних цінностей. У той же час студенти експериментальних груп закріплюють своє гуманістичне ставлення до навколишнього середовища (“Природа – умова гармонійного розвитку людини” – 1,88; “Природа – умова морального розвитку людини” – 1,4; “Природа – джерело пізнання закономірностей навколишнього світу” – 2,22).

Аналіз одержаних даних показав, що студентам контрольних та експериментальних груп небайдужі екологічні проблеми сьогодення, але одні студенти (контрольних груп) із розумінням ставляться до них і раціоналізують свою практичну діяльність, тоді як студенти експериментальних груп у своїх орієнтаціях щодо природи спираються на систему цінностей, яка допомагає відродити в людині духовний зміст буття в його нерозривному зв'язку з природним і соціальним світом, стрижнем якого є екологічне “Я” – регулятор стосунків людини зі світом Природи, світом людей, світом речей і власним внутрішнім світом. В екологічній свідомості цих студентів домінують гуманістичні орієнтації. Зміна в ціннісних орієнтаціях студентів пояснюється переоцінкою власної ролі в розв'язанні екологічної проблеми. Якщо в перших учасників дослідження ця роль обмежувалася лише розумінням дбайливого ставлення до природи, то для студентів експериментальних груп переоцінка власної ролі в розв'язанні екологічних проблем спиралася на усвідомлення себе через результати власної екологічної та педагогічної діяльності, через особистісну відповідальність за стан навколишнього середовища.

Цю різницю можна також побачити, якщо порівняти структуру екологічних цінностей студентів експериментальних і контрольних груп на завершальному етапі дослідження. Факторний аналіз результатів дослідження виявив два основні фактори ціннісних орієнтацій студентів і навантаження за кожним компонентом цих факторів. Сукупність компонентів першого фактора досить наочно свідчить про гуманістичну спрямованість та екоцентризм свідомості студентів. У другому факторі виражена раціонально-прагматична орієнтація на природу, що відповідає суті антропоцентризму свідомості особистості. Факторне навантаження на компоненти своєю

чергою свідчить про особливості структурної побудови ціннісних орієнтацій студентів щодо навколишнього середовища. Так, наприклад, факторне навантаження студентів контрольних груп на завершальному етапі експерименту складають компоненти: першого фактору – “природа стимулює до творчості” (0,37); “природа – це умова морального розвитку людини” (0,82); другого фактору – “природа – це задоволення прагматичних потреб людини” (0,93); “природа – частина національного багатства” (0,85). Показники другого фактора в цих групах превалюють, тобто вираженою є раціонально-прагматична орієнтація на природу, що відповідає суті антропоцентризму свідомості особистості.

У студентів експериментальних груп факторне навантаження на завершальному етапі експерименту складають компоненти: першого фактору – “природа – джерело пізнання закономірностей навколишнього світу” (0,93); “природа – це умова морального розвитку людини” (0,93); другого фактору – “природа – це задоволення прагматичних потреб людини” (0,76); “природа – частина національного багатства” (0,79). Очевидно, навантаження з першого фактору в студентів цих груп більше, ніж з другого, що свідчить про гуманістичну спрямованість та екоцентризм свідомості студентів експериментальних груп.

Слід визнати, що в студентів експериментальних груп показники факторного навантаження на компоненти першого фактора, що виражають екоцентричну спрямованість свідомості, на завершальному етапі дослідження значно вищі, ніж у студентів контрольних. Так, зокрема показники факторного навантаження на компоненти “природа – це умова морального розвитку людини” і “природа – це умова гармонійного розвитку людини” у студентів експериментальних груп склали 0,93 і 0,92 відповідно, а в студентів контрольних груп – 0,82 і 0,90 відповідно.

Натомість, у студентів контрольних груп показники факторного навантаження на компоненти другого фактора, які свідчать про раціонально-прагматичну орієнтацію щодо природи, значно перевищують ці ж показники в студентів експериментальних груп. Так, показник факторного навантаження компонента “природа – це джерело задоволення прагматичних потреб людини” в студентів контрольних груп склав 0,93, тоді як ці показники в студентів експериментальних груп – 0,76.

Для підтвердження ефективності експериментальної моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості в

майбутніх учителів біології важливими є результати оцінки рівня сформованості діяльнісно-оцінного компонента екологічної свідомості, оскільки цей компонент – один з провідних у розвитку моральної відповідальності особистості за стан навколишнього середовища, за допомогою якого набувається особистісний досвід практичної та екологічної діяльності майбутнього вчителя біології.

Оцінка цього компоненту поведилася з використанням відповідно модифікованого комплексного тесту, розробленого Є. Асафовой [1]. До змісту тесту входили питання, що характеризують діяльнісно-оцінний, інтелектуально-пізнавальний і мотиваційно-ціннісний компоненти екологічної свідомості. Кожне питання оцінювалося за 6-бальною шкалою. На основі суми набраних балів визначався рівень сформованості кожного компонента. Підсумкові результати відображені в таблицях 1 та 2.

Аналіз даних засвідчує: у студентів контрольних груп мотиваційно-ціннісний компонент до початку формуального експерименту мав такі показники: 59,6 % – середній рівень сформованості, 40,4 % – високий; після проведеного формуального експерименту – 61,7 % – середній рівень, 38,3 % – високий. Таким чином, зміни в рівнях сформованості цього компонента студентів контрольних груп незначні: на 2,1 % зріс середній рівень і на 2,1 % зменшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

Цей компонент до початку формуального експерименту в 57,9 % студентів експериментальних груп виражався на середньому рівні сформованості, у 42,1 % – на високому. На завершальному етапі експерименту – у 33,8 % та 60,2 % відповідно. Тобто кількість студентів, які мали високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, зріс на 18,1 %. До початку формуального експерименту значної різниці між цими показниками в експериментальних і контрольних групах не спостерігалось.

Порівнюючи показники рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до і після навчально-виробничої практики, варто наголосити на переважанні в студентів експериментальних груп високого рівня сформованості екологічної свідомості на завершальному етапі дослідження. Так, показники рівня сформованості діяльнісно-оцінного компонента в студентів експериментальних груп склали: високий рівень – 35,5 % (64 особи), середній рівень – 57,1 % (102 особи), низький рівень – 7,4 % (13 осіб) тоді, як у студентів контрольних груп

ці показники дорівнювали 27,5 % (37 осіб), 51,6 % (69 осіб), 20,9 % (28 осіб) відповідно.

Аналогічні результати отримані при дослідженні інтелектуально-пізнавального та мотиваційно-ціннісного компонентів, лише з тією різницею, що показники низького рівня їх сформованості як на початку, так і після завершення формувального експерименту серед студентів експериментальних груп не виявлені. Важливо додати: результати дослідження рівня розвитку цих двох компонентів екологічної свідомості за методикою Є.Асафової збігаються з результатами їх оцінювання, отриманими за допомогою контент-аналізу.

Для оцінки загального рівня сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп за методикою Є. Асафової у нашій модифікації проводилося порівняння їх рівнів сформованості з рівнями спеціальної таблиці, у результаті чого отримано такі показники: серед студентів експериментальних груп (разом – 179 студентів): дуже високий – 64 особи; високий – 25 осіб; вищий середнього – 42 особи; середній – 35 осіб; нижчий середнього – 13 осіб; серед студентів контрольних груп (разом – 134 студенти): дуже високий – 37 осіб; високий – 14 осіб; вищий середнього – 29 осіб; середній – 26 осіб; нижчий середнього – 28 осіб.

Ці дані вказують на загальний досить високий рівень сформованості екологічної свідомості, характерний в основному для більшої частини студентів (131 особа) експериментальних груп, проти 80 студентів контрольних груп. Ця очевидна різниця засвідчує ефективність запропонованої моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості в процесі навчально-виробничої практики майбутніх учителів біології. Як видно, на завершальному етапі дослідження в експериментальних групах істотно збільшилася кількість студентів з дуже високим, високим і вищим середнього рівнями сформованості екологічної свідомості порівняно з рівнями сформованості на початку експерименту, а студентів із сформованістю нижчою середнього рівня – лише 4 особи проти 11 студентів контрольних груп.

Для підтвердження рівнів сформованості основних компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп застосовано методику “Натурфіл” [6], відповідно модифіковану, що дало можливість провести аналіз рівнів сформованості як окремих компонентів екологічної свідомості, так і її загалом (таблиці 1, 2). Усе це дало змогу перевірити ефективність



запропонованої педагогічної технології формування екологічної свідомості й порівняти отримані результати з іншими тестами, використаними в процесі експериментального дослідження.

Для оцінки сформованості емоційно-вольового компонента екологічної свідомості в студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики було застосовано тест визначення волі в розробці А. Немова [4]. Згідно з аналізом результатів дослідження у студентів експериментальних і контрольних груп спостерігається досить твердий характер і воля, а вчинки в основному реалістичні й зважені, мають позитивну динаміку. Відбулося значне зростання рівня сформованості волі в студентів експериментальних груп – з 18,28 балів на початку експерименту до 21,66 б. після експерименту (різниця дорівнює 3,36 б.), тоді як у студентів контрольних груп показники сформованості волі істотно не змінилися (18,25 б. на початку експерименту й 18,60 б. після експерименту, різниця – 0,35 б.). Порівнюючи рівні сформованості волі в студентів цих груп, варто підкреслити значну перевагу показника в студентів експериментальних груп над цим же показником у контрольних групах: 21,66 б. проти 18,60 б. Різниця у 3,06 б. переконливо свідчить про ефективність комплексу педагогічних умов з формування основних компонентів екологічної свідомості, зокрема волі в майбутніх учителів біології у процесі навчально-виробничої практики.

Динаміка формування волі у студентів експериментальних груп, отримана за тестом, розробленим А.Немовим, збігається з динамікою формування волі, зафіксованою в дослідженнях за попередньою методикою. Так, показник сформованості волі у студентів експериментальних груп зріс у середньому з 0,48 на початку експерименту до 0,76 після експерименту, тоді як ці ж показники в студентів контрольних груп мали незначне зростання: з 0,52 до 0,66 відповідно.

Для розрахунків показників сформованості компонентів екологічної свідомості використана методика підрахунку індексу рівня знань, розроблену Ю.Супрун, Е.Труфановим [5] і модифіковану С. Іващенко [3].

Індекс сформованості компонентів екологічної свідомості та екологічної свідомості в цілому обчислювався за формулами визначення індексу сформованості компонентів екологічної свідомості

$$(I = \frac{10a + 9b + 8v + 7z + 6d + 5\epsilon + 4\zeta + 3z + 2i + 1\kappa}{10(a + b + v + z + d + \epsilon + \zeta + z + i + \kappa)} \times 0,9,$$

де  $I$  – індекс сформованості відповідного компонента;  $a$  – кількість студентів, що отримали 10 балів;  $b$  – кількість студентів, що отримали 9 балів;  $c$  – кількість студентів, що отримали 8 балів;  $d$  – кількість студентів, що отримали 7 балів;  $e$  – кількість студентів, що отримали 6 балів;  $f$  – кількість студентів, що отримали 5 балів;  $g$  – кількість студентів, що отримали 4 бали;  $h$  – кількість студентів, що отримали 3 бали;  $i$  – кількість студентів, що отримали 2 бали;  $k$  – кількість студентів, що отримали 1 бал)

та визначення індексу сформованості екологічної свідомості в цілому

$$(I_K = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}, \text{ де } I_K - \text{індекс сформованості}$$

екологічної свідомості в цілому;  $I_1$  – індекс сформованості емоційно-вольового компонента;  $I_2$  – індекс сформованості інтелектуально-пізнавального компонента;  $I_3$  – індекс сформованості діяльнісно-оцінного компонента;  $I_4$  – індекс сформованості мотиваційно-ціннісного компонента;  $I_5$  – індекс сформованості загальної екологічної ерудиції).

Відповідно визначаються критерії сформованості рівнів досліджуваних компонентів:  $\leq 0,0 - \geq 0,1$  – мінімальний;  $< 0,1 - \geq 0,2$  – низький;  $< 0,2 - \geq 0,3$  – нижчий середнього;  $< 0,3 - \geq 0,6$  – середній;  $< 0,6 - \geq 0,7$  – вищий середнього;  $< 0,7 - \geq 0,8$  – високий;  $< 0,8 - \geq 0,9$  – максимальний.

Результати експериментального дослідження свідчать про зростання в цілому рівнів сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп на завершальному етапі порівняно з початковим, що відображено у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

**Показники рівнів сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до й після експерименту**

Групи	Етапи розвитку	Показники					
		$I_1$	$I_2$	$I_3$	$I_4$	$I_5$	$I_K$
Експериментальні	До	0,48	0,51	0,37	0,54	0,38	0,456
	Після	0,76	0,81	0,66	0,82	0,63	0,736
	Різниця	0,28	0,30	0,29	0,28	0,25	0,280
Контрольні	До	0,52	0,54	0,35	0,48	0,41	0,460
	Після	0,66	0,68	0,39	0,57	0,59	0,578
	Різниця	0,14	0,14	0,04	0,09	0,18	0,118

Таблиця 2

**Порівняльні показники рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до й після навчально-виробничої практики**

Рівні	Етапи дослідження	Компоненти, %					
		Інтелектуально-пізнавальний		Мотиваційно-ціннісний		Діяльнісно-оцінний	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	До	0,0	0,0	0,0	0,0	21,4	20,4
	Після	0,0	0,0	0,0	0,0	7,4	20,9
Середній	До	62,4	60,4	57,9	59,6	49,1	49,5
	Після	38,2	53,7	33,8	61,7	57,1	51,6
Високий	До	37,6	39,6	42,1	40,4	29,5	30,1
	Після	61,3	46,3	60,2	38,3	35,5	27,5

Так, на початку експерименту індекс сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних груп складав 0,456 (середній рівень), а на завершальному етапі – 0,736 (високий рівень), різниця дорівнює 0,280. У контрольних групах цей показник складав 0,460 (середній рівень) на початку експерименту й 0,578 (середній рівень) після, різниця – 0,118. Зростання індексу сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних груп порівняно з цим же показником у студентів контрольних груп більше ніж удвічі підтверджує ефективність розробленої педагогічної технології формування екологічної свідомості в майбутніх учителів біології в процесі навчально-виробничої практики.

Важливо додати, що показники рівня сформованості компонентів екологічної свідомості, отримані за цією методикою, збігаються з показниками попередньої методики, розробленої Є.Асафовой, відповідно модифікованої.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати формуального експерименту показали, що найбільш значні зміни відбулися в рівнях сформованості основних компонентів екологічної свідомості студентів експериментальних груп: інтелектуально-пізнавального, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-оцінного, емоційно-вольового. Результати експериментального дослідження свідчать про зростання в цілому рівнів сформованості основних компонентів екологічної свідомості, досліджуваних за декількома методиками, у студентів експериментальних груп. Це дає можливість стверджувати, що запропонований комплекс педагогічних умов позитивно впливає на ефективність формування екологічної

свідомості в студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики.

Проведене дослідження, звичайно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів педагогічних університетів. Подальшого вивчення й розв'язання потребують питання структурування змісту біологічних дисциплін з урахуванням моделі екологічної свідомості майбутніх учителів біології; удосконалення системи моніторингу за динамікою рівня сформованості цього складного особистісного утворення; розробки механізмів створення екологічного середовища в різних типах навчальних закладів педагогічної спрямованості; визначення оптимального співвідношення між аудиторною, самостійною та науково-дослідною роботою студентів, дослідження динаміки працездатності майбутніх учителів біології в процесі формування їх екологічної свідомості. З дослідженням цих питань пов'язується подальше вдосконалення якості екологічної підготовки майбутніх учителів в умовах природничих факультетів педагогічних університетів.

#### Література

1. Асафова Е. В. Экологическая культура студентов: показатели и критерии. – М.: Просвещение, 1995. – 181 с.
2. Иванова Т. В. Экологические ценности в обществе и сознании // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83-89.
3. Іващенко С. Г. Екологічна культура в контексті національного виховання // Освіта і управління. – 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 107-115.
4. Немов А. С. Психология: Учеб. Для студентов высш. пед. учеб. зав.: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. – 640 с.
5. Супрун Ю. О., Труфанов Э. В. Индекс уровня знаний // Профессионально-техническое образование. – 1997. – № 2. – С. 14-15.
6. Ясвин В. А. Практикум по психологической диагностике экологического сознания. Приложение к программе дополнительного профессионального образования “Основы формирования экологической культуры населения”. – М.: ЦЭПР, 2003. – 32 с.

## МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ЛЮДСЬКОЇ СУТНОСТІ З ПОГЛЯДУ СВЯЩЕНИКА

*В статтє анализується точка зрення православного священника А.Гармаша на проблему морального становлення сучасного человека и влияние системы образования.*

*In this article orthodox priest A.Harmash's point of view on the problem of moral establishment of modern man and the influence of system of education is analysed.*

Постановка проблеми, мета статті. Час освіти яка полягає лише у пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого “Я”, своїх прагнень і можливостей як і визначення та реалізація своїх сил – нове завдання і навчання, і виховання. Саме на реалізацію цих завдань спрямовано вивчення дисципліни “Етика” в сучасній загальноосвітній школі.

Останні роки українське суспільство переживає феномен релігійного ренесансу, що значною мірою позначилося і на світогляді. Учитель, який ще вчора міг орієнтуватися лише на світський погляд у питаннях моралі та виховання, сьогодні повинен розширити пошукову базу інформації за рахунок залучення праць релігійних філософів, істориків, священників. Не лише з цікавості, а в першу чергу з необхідності мати достатній арсенал знань, які дозволили б йому сформуванню в учнів правильне уявлення про існуючі пріоритети та проблеми в сфері людських стосунків, підготувати їх до відповідального, дорослого життя.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Праця сучасного православного священника, отця Анатолія Гармаша “Обрести себя” на російській мові вийшла друком в 2004 році. Книга, відома російським читачам, які знайомі з автором по засобам масової інформації, конференціям, в Україні не поширена, а ім’я відоме одиницям. Отець А.Гармаш небайдужий до проблем освітан – окрім їхніх недоліків та прорахунків бачить можливість змін на краще в сфері виховання, вірить в це щиро, і звертається до широкого загалу з наболілим. Тож вибір предмета дослідження для нас став не випадковим, і передусім ми мали на меті: коментуючи погляди священника на проблеми освіти, виховання та моралі в нашому суспільстві, підкреслити глибину міркувань, стурбованість станом моральності людей, змістовність зауважень щодо процесу навчання в сучасній школі.

На думку автора книги, навчальний процес у школі, на

перший погляд, достатньо налагоджений, багато методик і можливості широкі, однак досвід засвідчує, що основа моральності – сили душі дитини – в сучасній школі практично не використовуються. Дитина взнає про світ зі словесних повідомлень педагога, а треба щоб цей процес перетворювався в реальне відкриття для неї самого світу [1, с. 8-9].

Становлення вчителя, його внутрішнє вивільнення в собі резервів моральної широти і краси мали б дозволити йому повести за собою дітей в сферу сокровенного, глибинного морального буття. Проте сьогодні, поки що, нічого подібного ми не спостерігаємо. Що ж стоїть на перешкоді до такої мети? Чим можна зарадити ситуації в якій працює нині педагог? – це лише два запитання з багатьох, які піднімає автор на сторінках своєї книги, і на які ми хотіли б звернути особливу увагу.

Отримані результати. На глибоке переконання отця Анатолія, сучасне навчання в школі полягає в тому, щоб передавати символи. Уся процедура уроку, лекційного повідомлення чи будь-якого навчального заходу зводиться до того, щоб передати від одного, знаючого символи, іншому, котрий ще не знає їх, у вигляді теорій, принципів, слів, знаків. Єдине до чого може піднятися такий тип навчання, так це не лише передавати символи, але й повідомляти спосіб дії з ними, деякий алгоритм. Тобто, яким чином використовувати їх в заданій системі так, щоб виконати якісь дії з символами. То ж доки учню вистачає такого багажу символів і алгоритмів він ці дії виконує. Однак, якщо розумова дія вимагає більшої кількості символів чи алгоритмів, він передати вже неможливо, оскільки тут повинні діяти інші механізми, а ніж маніпуляції з символами та знаками, і учня не вчать такому в школі [2, с. 17].

Сама репродуктивна форма передачі знань у вигляді символів практично призводить до знищення сутнісних рис розумової діяльності як такої, здатності чути, відчувати предметний світ, життя в його розмаїтті. Не тільки не розвивається така здатність людини в школі, але за непотрібністю з часом відмирає, атрофується. Вступивши на шлях самостійного життя, молода людина змушена орієнтуватися не на отримані в школі знання, а на власну інтуїцію, припущення, здогадки як має бути. А.Гармаш прихильник ідеї Василя Васильовича Давидова, який висунув теорію узагальнення, що мала на меті наблизити навчально-виховний процес в школі до життя, а знання про предмет та тих хто прагне знань – до самого об'єкта пізнання, явища яке вивчається. Таким чином поступово накопичувався б досвід

спілкування людини з предметами, навчання володіти ними, а не лише знання про них [1, с. 9]. Як на нашу думку, то слушне зауваження, яке неодноразово вже проголошувалося в педагогіці багатьма і психологами, і практиками, і науковцями. Серед них був і Рудольф Штейнер, однак суттєвих змін поки не відбувається.

Варто усвідомити, – пише отець Анатолій, – що в сьогоднішньому нашому житті моральне не зберігається, а ні в традиціях, а ні в звичаях, а ні в становленні людини. Воно не зберігається і в образі життя, оскільки розтрачується, паплюжиться та знищується людиною. І оскільки егоїстичні цінності: матеріальне благополуччя, популярність у світі або значимість у соціумі – стали ведучими, то й сучасна людина навіть не підозрює про існуванні в ній образу внутрішньої моральної краси.

На педагога покладається завдання відкрити цей скарб для самого ж учня [1, с. 109]. Та чи по силі таке завдання нинішньому випускнику педагогічного закладу, якщо він навчається таким же чином що й учень, не набагато відрізняється у висотах своєї моральності від школяра? У сучасних дітей яскраво проявляється егоїстична природа, що виражається в їхній агресивності, прагненні до змагальності в усьому, бажанні бути кращим за всіх, – випереджати інших і боротися з усіма, хто стоїть на заваді, – нарешті, надмірному устремлінні до матеріальних благ та ставленні до духовного як чогось додаткового, другорядного, не суттєвого для людини. Прикладом для дітей виступають дорослі люди, котрі демонструють різноманітні форми зверхності, бажання мати владу над будь-ким і за будь-яких умов. Подібна ситуація відома педагогу, однак причини що лежать у внутрішньому, підсвідомому механізмі відношень між людьми навряд чи відомі більшості.

З метою розкриття такого механізму отець Анатолій пропонує поглянути на людину як істоту, що має особливу структуру людського "Я". Людина має тіло, – пише він, – душу і дух. Тіло скеровується душею і в своїх життєвих проявах залежить від неї. Душа рухається завдяки духові і являє єдине ціле з ним [5, с. 97]. Тому існує уявлення про людей сильних духом і слабких духом. Одним з проявів духу є совість. Це вість Бога в людині. Вона потребує такої поведінки, яка мала б збігатися з совістю. Якщо совість турбує людину – це ознака того, що вона робить щось протиправне і противне Богові. Віруючий верується совістю і вірою, а невіруючий – лише совістю.

В душі розрізняють внутрішню і зовнішню сторони. Зовнішня представлена розсудливістю, діяльнісню серцевину якої становить

розум, а також здібностями та емоційністю. Внутрішня сторона душі – це її сили і совість. Загалом людську душу характеризують 5 компонентів, серед яких:

- здібності, яких у людини нараховується всього 16;
- емоційність, це сприйняття і внутрішній душевний стан;
- егоїстичні потяги, яких в цілому 8;
- душевні сили, їх у людини 9;
- совість.

У залежності від того, чим перехоплюється дух (“его” чи совістю) утворюється триада, – тобто, єдність здібностей, емоційності і егоїстичної схильності становлять триаду “его” в людині, яке є достатньо міцним і стійким утворенням у психіці; а поєднання здібностей, душевних сил і совісті утворюють триаду совісті. Таким чином, людські здібності можуть реалізовуватися як в триаді “его”, так і в триаді совісті в залежності від того, що в ній переважає. Оскільки в “его” триаді відсутній п’ятий компонент, тобто совість, то люди, що живуть в такому стані, вимірі – діють у відповідності зі своїми власними бажаннями, потягами і схильностями – є безсовісними. Ті, хто на протигагу останнім, присвячують своє життя іншим, турбуються і піклуються про інших, – в усьому підпорядковуючи свої вчинки логосу совісті, – є совісними людьми [1, с. 5-6].

Дух людини своєю силою приводить в рух кожен з 5 частин душі, так що людина відчуває себе діючою в них. Якість цього руху залежить від вектора що спрямований на відповідну триаду. Тоді, наприклад, сама по собі здатність людини лікувати може бути використана як в моральному вчинку – безкорисливе лікування всіх хто в цьому потребує, так і аморальному – коли професійно, з науковою педантичністю проводяться експерименти над людьми заради відкриття чогось нового в медицині. Що таке здібність? – Це почуття, вміння чути властивості внутрішньої побудови, стану самого предмету на який звернена сама здібність. У людини є 16 таких здібностей серед яких привілейоване місце відводиться інтелектуальній, розумовій або пізнавальній. Така здібність входить у контакт зі світом і засвоює символічне його буття.

Будь-яка діяльність може бути інтелектуалізована або ж осмислена, усвідомлена через розумові дії. Розум здатен абстрагувати інформацію, що надходить із зовнішнього світу. Якщо все навчання зводить лише до абстрагування, можливо практично вбити все живе, намагаючись маніпулювати абстрактними поняттями, відірваними від реалій. Розум здатен ще схоплювати внутрішню сутність життя світу і



формулювати його закони, принципи, теорії, відображати через символи та знаки [1, с. 10].

Володіння всіма принципами зовсім не є дією розуму. Діяльністю розумової здібності є чуття суті явищ, яке передати іншим неможливо. Повідомити можна лише символи як результат вербального структурування розумової дії. Якщо поряд людина, яка розумом схоплює суть явищ і намагається це пояснити іншій, то остання в свою чергу здатна своїм розумом здійснити теж саме, що і перша. Розумовою здібністю можливо схопити те, що відбувається в середині іншої. Якщо в людині є це, вона чує іншу людину. Якщо ж розумова здібність не розвинена до такої міри, то людина не чує суті, але сприймає лише символи, а реальність, яка стоїть за ними, залишається утаємниченою для неї.

Важливими є відношення совісті і волі: совість наказує волі діяти, і остання виконує повеління. Явище совісті пов'язане не з поняттями про неї і навіть не зі світоглядом. Совість має власне самостійне буття в природі людини. Вона реально існує, зовсім не набувається, як це прийнято вважати, адже людина вже народжується з нею. То ж коли ми говоримо, що виховуємо совісну людину, розповідаючи дітям про совість, передаючи знання про сумлінні вчинки, то насправді ми формуємо у них деяке раціональне усвідомлення, що має досить відносний характер у співставленні з самою совістю [1, с. 71-75].

Раціональне знання про совість формується в інтелекті людини. Саме там можливе збереження деякого знання про те як діє совість, що таке моральність і моральний вчинок. Однак сам моральний вчинок відбувається як дія не раціональної свідомості, а під дією сил душі, при підтримці власне совісті. Раціональне знання про совість може надихати людину звернути увагу на неї, однак не ототожнюється і не зливається з нею. Тому самі по собі знання про совість можуть протягом життя залишатися не випребуваними людиною в її вчинках.

Людина переживає совість не як дію, як явище, що відбувається не в розумі, а десь в глибині людської особистості, звідки вона нагадує про себе. Совість сама по собі не відтворює дії, вона їх підказує. Вона охоронець правди і істини, тож коли здійснюється неправда, совість стає суворим суддею, обвинувачем. Саме таке розуміння совісті дає підстави англійському письменнику Самюелю Батлеру стверджувати, що совість не розмовляє з тим, хто її не слухає.

Егоїстичні потяги заради свого виправдовування оптимально задіюють всі сили розуму, що здатен підказати різні втішні думки для цього.

розум, а також здібностями та емоційністю. Внутрішня сторона душі – це її сили і совість. Загалом людську душу характеризують 5 компонентів, серед яких:

- здібності, яких у людини нараховується всього 16;
- емоційність, це сприйняття і внутрішній душевний стан;
- егоїстичні потяги, яких в цілому 8;
- душевні сили, їх у людини 9;
- совість.

У залежності від того, чим перехоплюється дух (“его” чи совістю) утворюється триада, – тобто, єдність здібностей, емоційності і егоїстичної схильності становлять триаду “его” в людині, яке є достатньо міцним і стійким утворенням у психіці; а поєднання здібностей, душевних сил і совісті утворюють триаду совісті. Таким чином, людські здібності можуть реалізовуватися як в триаді “его”, так і в триаді совісті в залежності від того, що в ній переважає. Оскільки в “его” триаді відсутній п’ятий компонент, тобто совість, то люди, що живуть в такому стані, вимірі – діють у відповідності зі своїми власними бажаннями, потягами і схильностями – є безсовісними. Ті, хто на протигагу останнім, присвячують своє життя іншим, турбуються і піклуються про інших, – в усьому підпорядковуючи свої вчинки голосу совісті, – є совісними людьми [1, с. 5-6].

Дух людини своєю силою приводить в рух кожен з 5 частин душі, так що людина відчуває себе діючою в них. Якість цього руху залежить від вектора що спрямований на відповідну триаду. Тоді, наприклад, сама по собі здатність людини лікувати може бути використана як в моральному вчинку – безкорисливе лікування всіх хто в цьому потребує, так і аморальному – коли професійно, з науковою педантичністю проводяться експерименти над людьми заради відкриття чогось нового в медицині. Що таке здібність? – Це почуття, вміння чути властивості внутрішньої побудови, стану самого предмету на який звернена сама здібність. У людини є 16 таких здібностей серед яких привілейоване місце відводиться інтелектуальній, розумовій або пізнавальній. Така здібність входить у контакт зі світом і засвоює символічне його буття.

Будь-яка діяльність може бути інтелектуалізована або ж осмислена, усвідомлена через розумові дії. Розум здатен абстрагувати інформацію, що надходить із зовнішнього світу. Якщо все навчання зводити лише до абстрагування, можливо практично вбити все живе, намагаючись маніпулювати абстрактними поняттями, відірваними від реальності. Розум здатен ще схоплювати внутрішню сутність життя світу і

формулювати його закони, принципи, теорії, відображати через символи та знаки [1, с. 10].

Володіння всіма принципами зовсім не є дією розуму. Діяльністю розумової здібності є чуття суті явищ, яке передати іншим неможливо. Повідомити можна лише символи як результат вербального структурування розумової дії. Якщо поряд людина, яка розумом схоплює суть явищ і намагається це пояснити іншій, то остання в свою чергу здатна своїм розумом здійснити теж саме, що і перша. Розумовою здібністю можливо схопити те, що відбувається в середині іншої. Якщо в людині є це, вона чує іншу людину. Якщо ж розумова здібність не розвинена до такої міри, то людина не чує суті, але сприймає лише символи, а реальність, яка стоїть за ними, залишається утаємниченою для неї.

Важливими є відношення совісті і волі: совість наказує волі діяти, і остання виконує повеління. Явище совісті пов'язане не з поняттями про неї і навіть не зі світоглядом. Совість має власне самостійне буття в природі людини. Вона реально існує, зовсім не набувається, як це прийнято вважати, адже людина вже народжується з нею. То ж коли ми говоримо, що виховуємо совісну людину, розповідаючи дітям про совість, передаючи знання про сумлінні вчинки, то насправді ми формуємо у них деяке раціональне усвідомлення, що має досить відносний характер у співставленні з самою совістю [1, с. 71-75].

Раціональне знання про совість формується в інтелекті людини. Саме там можливе збереження деякого знання про те як діє совість, що таке моральність і моральний вчинок. Однак сам моральний вчинок відбувається як дія не раціональної свідомості, а під дією сил душі, при підтримці власне совісті. Раціональне знання про совість може надихати людину звернути увагу на неї, однак не ототожнюється і не зливається з нею. Тому самі по собі знання про совість можуть протягом життя залишатися не витребуваними людиною в її вчинках.

Людина переживає совість не як дію, як явище, що відбувається не в розумі, а десь в глибині людської особистості, звідки вона нагадує про себе. Совість сама по собі не відтворює дії, вона їх підказує. Вона охоронець правди і істини, тож коли здійснюється неправда, совість стає суворим суддею, обвинувачем. Саме таке розуміння совісті дає підстави англійському письменнику Самюелю Батлеру стверджувати, що совість не розмовляє з тим, хто її не слухає.

Егоїстичні потяги заради свого виправдовування оптимально надіюють всі сили розуму, що здатен підказати різні втішні думки для цього.

Сучасна людина страждає від ототожнювання совісті зі свідомістю, адже тоді її як такої самостійної характеристики в нас не існує. Мабуть, з цієї причини ми так схильні до компромісів з власною совістю. Як наслідок, бути совісним в наш час стало соромно. Таке катастрофічне явище до тепер було невідоме в історії. Отець Анатолій виокремлює два види сорому: совісний і хибний. Найпоширеніший приклад сором'язливості – страх “впасти” в очах оточуючих людей. Однак сором перед собою та людьми мають збігатися в оцінці вчинку, а не розрізнятися, аби не створювати суперечності між совістю. З цього він робить висновок: совість це не світогляд, не свідомість, і не знання про неї. Совість – реальність, яка справді існує в нас, яка стоїть на сторожі правдивих вчинків. При умові розвиненості наших душевних сил совість діє заради нужденних потреб іншої людини без будь-яких вагань. Стимування, роздумування – чи варто робити, чи корисно – відбувається лише в разі переваги в нас егоїстичних потреб, погорди або ж хибної сором'язливості совісті [1, с. 28-30].

Як приклад до означеного, автор аналізує характерне ставлення людини до справедливості. Це почуття у наших сучасників надто розвинене, і тому у випадку образи чи приниження скривджена совість шукає можливості відплати, прагне помсти. Праведна совість теж шукає справедливості, однак не для себе, а для кривдника. Вона вимагає від людини бути справедливою, і в першу чергу, по відношенню до всіх людей, навіть злісних у ставленні до неї. А відтак змінюється і розуміння свободи, яка усвідомлюється як спроможність людини звільнитися від власних егоїстичних нахилів та прагнень, надмірностей в усьому.

Отже, накопичення певних знань щодо моралі, совісті, справедливості чи то свободи ще не засвідчує про процес морального формування людини. Саме здійснення нею переходу від стану перебування в “его” триаді, до іншого буття, в стані триади совісті, і є процесом морального становлення. Важливу роль в цьому відіграє не стільки знання, скільки вміння заглиблюватися у свій внутрішній світ думок, почуттів, аби набути здатність чути свою власну совість, порухи і веління душі. Навіть ті життєві ситуації, в які потрапляє людина, події в яких вона бере участь, призначені для кожного окремо саме з такою метою.

Висновки і подальший розвиток досліджень. Кожна людина прагне ким-небудь в цьому житті стати з тим, щоб залишити слід по собі, добру пам'ять про себе. Приклади в історії людства надихають, адже якщо ти можеш стати великим полководцем, відомим поетом, геніальним вченим або талановитим артистом – зможеш себе відчувати тим, хто є потрібним,

випадку ти ризикуєш втратити сенс свого буття. То ж питання: кому ти потрібен не з банальних: країні, людству чи хоча б комусь! А якщо нікому не потрібен?! – Залишається самотність і усвідомлення того, що якщо тебе зараз не стане в цьому світі, то ніхто навіть не помітить твого зникнення. Це жахливе відчуття і його боїться кожна людина. На ґрунті подібних думок скоюються і самогубства. Суїцид, ряди котрого сьогодні в Україні поповнюють діти, підлітки, юнаки, носить загрозливий характер. Як учитель може стати на перешкоді подібних трагедій? Адже це ніщо інше як свідчення дисгармонії у людських стосунках, відсутності в них тепла, уваги, любові до ближнього.

З точки зору отця Анатолія, це можливо, якщо вчитель зможе усвідомлювати сам і пояснювати дітям, що такі важкі хвилини змушують нас озирнутися і зізнатися собі в тому, що це є результатом нашого власного ставлення до себе і до оточуючих. Тобто, що це не збіг обставин, не приреченість, не доля і не те, що ми не можемо змінити, здолати. Скоріш навпаки. Відчуття непотрібності – ситуація парадоксальна з огляду на те, що навколо нас десятки людей, які потребують нашого доброго слова, погляду, участі. Концентрація уваги не на собі, а на інших, робить подібне відчуття не відповідним щодо дійсності по суті. Відчуття непотрібності – особистісне, суб'єктивне, хибне, егоїстичне відчуття [1, с. 99].

Самотність – це хвороба душі, її прагнення скрізь і в усьому отримати для себе: я не відчуваю вдячності, тепла, уваги, турботи з боку тих, кому допомагаю чи хочу допомогти. Це незадоволеність, спричинена не виконанням моєї вимоги до людей. Поступово в людині утворюється в середині ідол, котрий вимагає жертвовного поклоніння, визнання своєї самоцінності і нарешті крові самої жертви. Коли жертвовне поклоніння здійснюється ззовні – створюється впевненість у власній самодостатності, гордості за себе такого, коли втрачається ж така можливість “жертвоприношення” інших на “алтарь” власної пихатості, зникає й потреба в існуванні храму, де здійснюється жертвоприношення.

Виявляється, бути визнаним людьми, значить в одному з варіантів “стати ким-небудь” у своїх власних чи то чужих очах, в оцінці себе або когось іншого. І якщо самооцінка висока, то людині зовсім не потрібні стають чужі думки про себе, оцінки чи то характеристики. Якщо ж вона себе недооцінює, то виникає потреба у збиранні думок та вражень в інших про себе. Заради цього люди згодні одягати будь-які карнавальні костюми та соціальні маски: бути

вихованим, порядним, улесливим, лицемірним, тактовним, діловим, талановитим, знаючим, вмючим, допомагаючим, співчуваючим, добрим і т.п.

Знання це не лише символи та знаки предметів, а люди не засіб для досягнення мети. Ми прагнемо пізнавати світ, а виходить пізнаємо фетиш його.

Педагогічна здібність включає в себе два обдарування – вчительське і виховательське. Перша властивість при наявності у людини й інших здібностей, наприклад, інтелектуальної чи музичної, дозволяє передавати дитині знання та вміння. Виховательський дар – це передусім чуття і знання дитячої душі, вміння надихнути і повести за собою дитину. Нарешті, головне – вміння так вибудувати навчальні події щоби допомогти дитині зрікатися, відмовлятися в собі від негативних рис характеру, підтримувати і розвивати добрі. Виховательський дар більш складне явище ніж учительський тому що, передбачає вміння чути сили душі дитини, життя її духу і здібності, вкорінювати в них добро і викорінювати пристрасне. Таке розуміння педагогом свого призначення здатне здійснити суттєві зміни в навчанні, вихованні, моральному становленні сучасної людини.

#### Література

1. Гармаш А. Обрести себя. – М., 2004. – С. 8-99.
2. Карлгрен Франс, Рудольф Штейнер и его педагогика // Воспитание к свободе. / Перев. с нем. – 2-е изд. – М., 1995. – С. 109.
3. Идея “трихотомизма” / Лосский В.Н. Очерк мистического богословия восточной церкви. Догматическое богословие. – М., 1991. – С. 97.
4. Федь А. М. Естетичний світ педагога: Монографія. – Слов'янськ, 2005. – С. 10.

*О.В.Пахомова*

### **ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.**

*В статье рассматривается проблема реализации компетентного подхода в высшем профессиональном образовании, анализируются основные точки зрения на его внедрение, цели и проблемы, связанные с его введением, основные составляющие, принципы и результаты.*

*This article considers the problem of realization of the Competential Approach in the higher professional school. It reveals the*

*main points of view on its introduction and problems concerning it; its aims, main constituents, principals and results are analyzed.*

Сучасне суспільство перебуває в процесі швидких змін у всіх сферах життя, а освіта чутливо реагує на практично некеровані і не прогнозовані суспільні перетворення і трансформації. Протягом останніх десятиліть у більшості розвинутих країн світу і в Україні також змінювалася суспільна парадигма від технократичної до індустріальної і потім до інформаційної [7; 6].

Інтегральним показником якості (постановка проблеми) в контексті модернізації сучасної професійної освіти є компетентність. Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих і професійних компетентностей надасть людині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення компетентності, сприятиме інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентнісно орієнтований підхід до формуванню змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [7; 7].

Поняття “компетентність”, “компетенція”, “компетентнісна освіта”, “освітня компетентність” прийшли до нашого понятійно-термінологічного апарату (загальний аналіз останніх досліджень і публікацій) із зарубіжних країн, де їх широко вживають з кінця 1960 – початку 1970 рр., саме тоді зародився новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Такі терміни, як компетентності, компетенції, а також ключові кваліфікації були науково обґрунтовані вченими країн Європейського Союзу в середині 80 рр. минулого століття (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Р.Бадер, Саймон Шо).

Проблемі компетентності в освіті присвячені праці і українських дослідників О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.І.Локшиної, О.Я.Савченко, С.Є.Трабачевої, Л.І.Паращенко та багатьох інших. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, Б.Д.Ельковін, В.В.Серіков, А.В.Хуторський, В.Д.Шадріков, І.А.Зимня, Г.І.Ібрагімов, Ю.Г.Татур, Є.Ф.Зеєр, В.Н.Введенський,

І.І.Риданова, І.С.Якиманська, В.А.Кальней, А.М.Новікова,  
М.В.Пожарська, С.Є.Шишов.

І.А.Зимняя виділяє три етапи розвитку компетентнісного підходу [5, с. 34-35]:

I етап (1960-1970 р.р.) характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетентність”, створенням передумов розгалуження понять компетентність і компетенція.

II етап (1970-1990 р.р.) означився використанням категорії “компетентність” у теорії та практиці навчання мови (нерідної), а також у сфері керівництва і менеджменту. Закордонні та вітчизняні дослідники виділяють різні компетентності/компетенції для різних видів діяльності. Так, Джон Равен у “Компетентність у сучасному суспільстві” 1984 диференціює види компетентності і подає 37 компетентностей.

III етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти починається з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Л.М.Мітіної, Л.П.Алексеевої та ін. У зарубіжній освітній практиці окреслюється коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти для XXI сторіччя “Освіта: приховані скарби” Жак Делор сформулював “чотири фундаментальні стовпи, на яких базується освіта: вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися” [3]. А у 1996 р. в м. Берні було визначено поняття ключових компетенцій (key competencies), яке, на думку Ради Європи, є суттєвим для реформ освіти.

Метою даної статті є аналіз останніх наукових досліджень з проблеми реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Резюмуючи (виклад основного змісту публікації) думки авторів означеного підходу (В.І.Байденко, Є.Ф.Зеєр, Є.Симонюк, А.Г.Бермус, Г.І.Ібрагімов), можна розглядати компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти, а саме: \*навченість, самодетермінація, самоактуалізація, соціалізація і розвиток особистості. Таким чином, мета сучасної освіти має трьохкомпонентний характер:

- у професійній галузі – професійна компетентність;
- у суспільному житті – успішна соціалізація особистості (соціальна компетентність);



- у особистісній сфері – усвідомлення власної самоцінності, прояв рефлексії й активності у цілепокладанні і у діяльності в цілому, самовизначення.

Отже, компетентнісний підхід розглядається науковцями “як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього простору і оцінка освітніх результатів” [6, 3]. “Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність школу до потреб ринку праці. Підхід, який акцентує увагу на результаті освіти, у якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних ситуаціях” [4, 3].

Запровадження компетентнісного підходу в освіті супроводжується критичними протиріччями:

- невідповідність первісної практичної орієнтації компетентнісного підходу і існуючої предметної, а також мета предметної орієнтації педагогічної практики (Є.Я.Ямбург);
- невизначеність концептуального і інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, нечіткість його принципів відмінностей із існуючими психолого-педагогічними концепціями діяльнісного і розвиваючого напрямку (Н.Д.Нікандров, М.В.Богуславський, В.М.Полонський);
- відсутність предметного і вікового співвідношення компетентнісного підходу (Г.Н.Філонова), а також організаційно-управлінських аспектів впровадження компетентнісного підходу (Н.Д.Нікандров, І.І.Логвінов);
- невиразність національно-психологічного, соціально-політичного, а також соціально-психологічного контекстів розробки стандартів і реалізації у ньому компетентнісного підходу (В.І.Слободчиков, Т.М.Ковальова) [2].

А.Г.Бермус формулює узагальнено деякі основні елементи компетентнісного підходу у вітчизняній педагогіці [2]. По-перше, дослідник зауважує, що генетичним праобразом уявлень компетентнісного підходу є ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої і особистісно орієнтованої освіти. Закордонні вчені спиралися на доробки П.Я.Гальперіна, А.Н.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна при науковому обґрунтуванні категоріальної бази компетентнісного підходу. Тому цілком очевидно, що не можна ігнорувати досягнення вітчизняної психологічної і педагогічної науки при реалізації компетентнісного підходу і орієнтуватися тільки на міжнародний досвід. По-друге, освітній процес у межах

компетентнісного підходу є цілеспрямованим з первісно заданими результатами у вигляді компетентностей і жорстко корелюється із культурним контекстом. По-третє, у компетентнісному підході виділяють два базових поняття: компетентність і компетенція. Четверте, виділяють різні види компетентностей, серед яких надпредметні (ключові, або базові), загальнопредметні, спеціально-предметні [8, с. 22].

Запровадження компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, на думку дослідників (В.І.Байденко, Х-Г.Хофман), дозволить:

- Перейти від орієнтації освіти на відтворення знань до використання і організації знань.
- Покласти в основу стратегії підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконання задач.
- Підвищити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.
- Визначити цілі і ситуації використання у сфері труда.
- Орієнтувати людську діяльність на нескінченне розмаїття професій і життєвих ситуацій [1, с. 11].

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті має керуватися такими принципами:

- Смысл освіти полягає у розвитку в тих, хто навчається здібностей самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є їх власний досвід.
- Зміст освіти постає як дидактично адаптований соціальний досвід у вирішенні пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та ін. проблем.
- Смысл організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у тих, хто навчається, досвіду у вирішенні пізнавальних, комунікативних, моральних, організаційних та ін. проблем, які складають зміст освіти.
- Оцінка освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих на конкретному етапі навчання [6; 3].

У руслі компетентнісного підходу вища професійна освіта має формувати у студентів професійні компетенції. Як зазначає А.В.Хуторський, введення поняття “компетенція” у практику навчання дозволить вирішити типову проблему вищої освіти, коли оволодівши набором теоретичних знань, випускник ВНЗ зазнає значні труднощі в їх реалізації у процесі вирішення конкретних задач чи проблемних

ситуацій. Учебний процес повинен як найближче моделювати відповідні сторони майбутньої професійної діяльності, іноді через неузгодженість затребуваних якостей особистості в учбовому процесі і практичній діяльності, колишній студент-відмінник відстає у професійному і кар'єрному рості від студента, який вчився посередньо.

В Україні (висновки) вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України. Стартував процес подальшої імплементації компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань та міжнародного досвіду.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню її головної мети – підготовці кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

#### Література

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 3-13.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // (электронный ресурс) 02.05.2007 [http // www.bestreferat.ru/referat-78164.html](http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html).
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М.: ЮНЕСКО, 1997.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.– 101 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003.– №5.– С. 34-42.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004.– №5. – С. 3-12.

7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні перспективи міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 6-16.
8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 16-26.

*І.А.Кравцова*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ МОВИ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

*В статье рассматривается вопрос о формировании речевой культуры учащихся 4 классов на уроках родного языка по средствам устного народного творчества.*

*Фольклор способствует формированию у подрастающего поколения положительных качеств: смелости, честности, принципиальности, доброты, правдивости.*

*Используя в своей речи поговорки и пословицы, учащиеся учатся ясно, лаконично, выразительно излагать свои мысли и чувства, интонационно окрашивать свою речь, развивают умение творчески использовать слово.*

*The article deals with the problem of speech culture organization for the 4-th form pupils at the native language lessons by means of folklore (spoken people's creative work).*

*The folklore promotes organization of the following positive qualities of the rising generation such as: audacity, honesty, adherence to principles, kindness and truthfulness, while using saying and proverbs in their speech pupils learn how to expound their thoughts and feelings clearly and laconically, to put an intonation complexion on their speech and develop their ability to use a word creatively*

Фольклор – неоціненний скарб народу, виразник народного генія, що його треба знати, любити і берегти. Фольклор допоможе учням усвідомити, що вони спадкоємці великого і могутнього духом народу, його історії, культури. “Збирайте ваш фольклор, вчіться на ньому, обробляйте його... Чим краще ми будемо знати минуле, тим

більш глибоко і радісно зрозуміємо велике значення створюваного нами сучасного” [2, с. 24].

Фольклорні твори цінні не тільки тим, що встановлюють зв'язки минулого з сучасним, звертаються до проблем, які не втратили важливості до сьогодні, але й тим, що дають школярам відчутти атмосферу минулого, розвивають у них історичну пам'ять, без якої не може бути повноцінної людини.

Усна народна творчість і літературна мова є могутнім джерелом духовності, своєрідним генетичним кодом, пам'яттю народу. Дитина, яка виростає в атмосфері байдужості до мовної спадщини свого народу, втрачає моральні орієнтири. Рідна словесність – це своєрідна художня історія народу. Тільки на її ґрунті можна відкрити перед учнями особливості національного світосприймання, плідно формувати національну свідомість підрастаючих поколінь.

Із творів фольклору ми дізнаємося про світогляд народу, мораль, прагнення і мрії. Не можна узнати справжню історію країни і її народу, не вивчаючи усної творчості.

Живе слово справляє величезний вплив на людську психіку, а особливо на дітей, і вчителю необхідно це знати.

Прислів'я – це короткі сталі афористичні вислови, в яких у художній формі виражено судження народу про життєві явища.

Раніше, приблизно до XVII ст., прислів'я називались “притчами”. У XVII ст. паралельно з цим визначенням вживається і назва “прислів'я”, зокрема цей термін зустрічається в творах українських письменників-полемістів, у “козацьких” літописах, поезіях Климентія Зиновієва та ін. До прислів'їв близько примикають приказки.

Прислів'я та приказки подібні між собою і складають один жанр народної творчості. Відмінність між ними полягає в тому, що прислів'я становить завершене твердження – речення, в якому є підмет і присудок, а приказка є влучним натяком на судження. У цьому легко переконатися при порівнянні одних і тих же висловів, які можна назвати прислів'ями і приказками одночасно. Наприклад: “Собака на сні: сама не гам і другому не дам” – це прислів'я. Як більшість прислів'їв, воно двочленне. А коли сказати: “Собака на сні” – це приказка. Здебільшого приказки є частиною прислів'я.

Прислів'я справедливо вважають вираженням народної мудрості і народної філософії. У них відобразився тривалий досвід соціально-побутового та історичного життя народу. Підкреслюючи

значення цих творів, М.Горький писав: “Обов’язково необхідно знати історію народу і також необхідно знати його соціально-політичне мислення. Вчені – історики культури, етнографи – зазначають, що це мислення виявляється в казках, легендах, прислів’ях та приказках. Саме прислів’я та приказки виражають мислення народної маси в повноті особливо повчальній...” [1, с. 74].

На відміну від інших жанрів прислів’я охоплюють найрізноманітніші аспекти дійсності. Тоді як ліричні пісні змальовують особисті стосунки людини, історичні художніми засобами відображають історію народу. Крім того, у прислів’ях та приказках найбільше виявляє себе колективна творчість народу. Адже вони побутують у мові багатьох людей, є, так би мовити, буденним жанром.

Прислів’я досить стійкі, менше від інших жанрів піддаються варіантності. Основою цього є той факт, що вони правдиво відтворюють життєві спостереження і дають оцінку певним явищам. Стійкість підсилюється і тим, що прислів’я є творами афористичними і легко запам’ятовуються [3, с. 20].

Характерна ознака прислів’їв та приказок виявляється в можливості передавати загальне в конкретному. Так, у конкретній формі відтворюються ті чи інші типові позитивні чи негативні якості людей, їх стосунків, явища природи тощо. Наприклад: “У злому зле й сидить”, “Хто чисте сумління має, спокійно спати лягає”, “Сонце на літо, а зима на мороз”. Завдяки конкретному вираженню загального прислів’я можуть застосовуватися до оцінки різних однотипних подій і явищ.

Виникнення прислів’я, як одного з перших видів узагальнення веде свій початок від первіснообщинного ладу. На той час люди ще не вміли користуватися абстрактними поняттями і виражали свої спостереження конкретними образними висловами, порівняннями і зіставленнями. Давні наші предки у форму афористичних висловів вкладали сутність господарських прикмет, процесів праці, міркування про стосунки між людьми тощо.

Дотепними і влучними є прислів’я про життя і побут українського козацтва. У походах, битвах проти ворога багато лиха довелося зазнати воїнам. Вони стійко долали злигодні: “Степ та воля – козацька доля”, “Звання козацьке, а життя собацьке”, “Хліб та вода – козацька їда”.

Потужним струменем увійшла в прислів’я побутова тема. У них відображено устрій селянської родини, відтворено стосунки між

членами сім'ї. Особливо часто характеризуються взаємини між чоловіком і жінкою. “Чоловік у домі голова, а жінка – душа”, – але подібних творів небагато. Здебільшого йдеться про матеріальні і моральні аспекти у стосунках між чоловіком і жінкою. Народ високо підносить зразкове подружнє життя: “Нема кращого друга, як вірна подруга”, “Не потрібен і клад, коли у чоловіка з жінкою лад”.

Особливо тепло говорилося про жінку як матір: “Мами не купиш, не заслужиш”; “Нема у світі цвіту цвітішого над маківочки; нема ж і роду ріднішого над матіночки”, “У дитини заболить пальчик, а в мами – серце”.

Із давніх-давен на основі досвіду українського народу формувалися прислів'я, які несли в собі землеробські поради. Ці прислів'я мали велике практичне значення для хлібороба, оскільки вони увібрали в себе прикмети, за якими в певні строки проводилися польові і домашні роботи впродовж року. Наприклад, про термін сівби: “До Миколи не сій гречки, не стрижи овець”, “Хто в марті сіяти не зачинає, той про себе добре не дбає”, “Хто сіє по покрові, той не має що дати корові”; про дбайливість при польових роботах: “Сій не пусто, то збереш густо”, “Сій хліб у годину – будеш їсти кожну днину”; про види на врожай: “Березень сухий, мокрий май – буде каша й коровай!”, “Грім гримить – хліб буде родить”.

Прислів'я передавали повагу трударів до землі, її плідності: “Земля-трудівниця аж парує та людям хліб дарує”.

Такі прислів'я супроводили усе життя хлібороба, вони передавалися від покоління до покоління, несучи ідею про необхідність турботливого ставлення до землі і сумлінності у праці.

Цікавими були прислів'я повчального та виховного спрямування. Їх популярність і довговічність визначаються важливістю суджень, які органічно відбивають багатогранне людське буття. Спостереження за характером життя людей привело до певних узагальнень, порад і думок щодо поліпшення їх поведінки, стосунків із колективом, ставлення до праці, науки тощо. Прислів'я вчили народ переборювати будь-які труднощі, бути мудрим у розв'язанні найскладніших життєвих проблем: “Не силою роби, а розумом; не серцем, а обичаєм”, “З самого початку думай, який буде кінець”, “Щоб часом дарма не блудить, чужого розуму питайся”, “Людей питай, а свій розум май”.

Прислів'я сприяли формуванню у людей позитивних рис: сміливості, чесності, принциповості, доброти, правдивості. Таких творів побутувало багато. Ось окремі зразки: “Сміливого і куля не

бере”, “Де відвага, там і щастя”, “Хто чисте сумління має, спокійно спати лягає”, “Хліб-сіль їж, а правду ріж”, “Коли праве діло, то говори сміло”.

Часто в одному прислів'ї протиставлялися позитивні і негативні риси людини. Так, про мудрого і дурного говорилося: “Догана мудрого більше стоїть, як похвала дурного”, про хороброго і боягуза: “Не той молодець, що за водою пливе, а той молодець, що проти води” тощо.

Прислів'я як жанр мають своєрідну композицію, особливу поетику, їх художнє значення визначається стислістю, образністю, ритмічністю. Вони наповнені глибоким життєвим змістом і є мудрими судженнями. В одній фразі вміщується думка великої ваги.

У прислів'ях часткове, конкретне набирає виняткового узагальнення і тому може застосовуватися до близьких за значенням явищ і подій. При цьому своє пряме значення прислів'я втрачає і набирає переносного. Наприклад: “Залив за шкуру сала!”, “Яке коріння, таке і насіння”.

Принципи творення образу в прислів'ях мають свою специфіку. Оскільки судження тут виражається однією фразою і тому має змогти дати розгорнуте змалювання явищ життя, автори прислів'їв шукають місткої образності. Саме тому в творах цього жанру використані з великою віддачею різні поетичні засоби [2, с. 115].

Крім метафор, основного художнього засобу прислів'я, часто вживаються порівняння. Вони сприяють яскравішому вираженню змісту прислів'їв, їх повчальності: “Сказав, як у воду глянув”, “Гарна дівка, як маківка”.

У прислів'ях використовуються й інші поетичні засоби – метонімія, гіпербола, синекдоха. Коли конкретні предмети уособлюють абстрактні судження на основі якоїсь подібності, то прислів'я будуються на метонімії. Вона дає змогу виділити найхарактернішу рису зображуваного: “Всяка птичка своїм розумом живе”.

Щоб показати в позитивному чи негативному плані певну рису людини, використовується гіпербола: “Їсть за вовка, а робить за комара”.

Серед прислів'їв є чимало позначених гумором та іронією, зокрема твори з подібним змістом часто зустрічаються серед повчального циклу: “Він добрий чоловік: як спить, то і їсти не просить”, “Де не посій, там і вродиться”.



У прислів'ях нерідко натрапляємо на різні форми тавтологій, наприклад: "Танцюй та не перетанцювай", "Бодай туди не дійшло і відтіль не прийшло".

Значну художню функцію в прислів'ях виконують епітети. Вони здебільшого підкреслюють соціальний зміст творів або відтінюють якусь рису людського характеру: "Багач гидкий, зате гладкий", "Злий чоловік, зліший вовка".

Прислів'я були одним із перших жанрів, де зародилася спроба показати психологічний стан людини, відобразити загальні властивості, притаманні певній категорії людей ("Лукавий чоловік словами любить, а ділами губить"), або характеризувати морально-психологічні якості ("Совість спати не дає").

У прислів'ях кожне слово несе змістовне навантаження, а речення гранично лаконічні і художньо відшліфовані. Це досягається як стислістю виразів, так і стрункістю їх композиції. Здебільшого композиція в прислів'ях є двочленною, що відповідає паралелізму образів. Такі твори розпадаються на дві частини: "Слово не горобець, назад не вернеться", "Буде добре, як мине зле".

Ритміка, як і рима, підсилює художність прислів'я, сприяє кращому його сприйняттю, надає йому милозвучності і легкості у вимові, а головне – увиразнює і підкреслює основну думку твору. Ритмічний лад у прислів'ях переважно хорейний, анапестовий і дактилічний, але часто ритміка порушується, що, однак, не ослаблює ритму твору, а тільки урізноманітнює його. Ритміка у сполучі з римою надають прислів'ю виняткової афористичності.

Прислів'я і приказки відіграють велику роль у розвитку мовлення учнів, вони є цінним джерелом мудрості для формування національного характеру майбутнього громадянина.

Спостерігається суперечність між розумінням педагогами важливості абстрактної гуманізації й реальною готовністю до здійснення цієї ідеї, визначення необхідності особистісно орієнтованих технологій і неспроможністю їх практичного втілення, зокрема в мовленнєвому розвитку учнів. Проголошення принципів особистісно орієнтованого підходу на рівні актуальності проблеми створює своєрідну асиметрію між функціями педагогічної системи (навчальною, виховною, розвивальною) і реальними комунікативними потребами та запитамі особистості.

У контексті викладеного, виявлення і використання резервів мовленнєвого розвитку молодших школярів у педагогічному процесі мислиться як перспективний напрям дослідницького пошуку.

Загальнопсихологічний закон щодо органічного зв'язку мови, мислення, мовлення і діяльності дає змогу простежити реалізацію типу особистісної цінності в мисленнево-мовленнєвій діяльності учнів, виходячи зі специфіки, властивої дітям молодшого шкільного віку, виокремити такі типи особистісної цінності: реального практичного функціонування пізнання і навчальної діяльності; спілкування і взаємин “свого світу” (уяви, гри, фантазії).

Із вивченням поняття прислів'я і приказки учні знайомляться на уроках читання у 3 класі у розділі “Усна народна творчість”. Прислів'я і приказки – це короткі влучні образні вислови, що часто містять римовані слова. Вони передають досвід народу: поради, застереження. Недарма говорять: “Прислів'я вчить, як на світі жить”.

Використовуючи у своїй мові прислів'я і приказки діти вчаться ясно, лаконічно, виразно виражати свої думки і почуття, інтонаційно забарвлювати свою мову, розвивається вміння творчо використовувати слово, вміння образно описувати предмет, дати йому яскраву характеристику.

Прислів'я, приказки є найбагатшим матеріалом для розвитку звукової культури мови. Розвиваючи почуття ритму і рими, ми готуємо дитину до подальшого сприйняття поетичної мови і формуємо інтонаційну виразність її мови.

Тільки зберігаючи свою історію, мову, національні та народні традиції українці зможуть не загубитись у великому людському морі. Народна творчість має велике пізнавальне значення, їй завжди властиве реалістичне сприймання і відображення дійсності, романтичний порив у краще майбутнє, у ній яскраво виявлено національну самотність народу. Її вплив на розвиток мови дітей незаперечний.

#### Література

1. Грицай М.С., Бойко В.Г., Дунаєвська Л.Ф. Українська народно-поетична творчість / За ред. М.С.Грицай. – К.: Вища школа, 1983. – С. 74-83.
2. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). – Тернопіль: Астон, 2001. – 264 с.
3. Токар Л. Усна народна творчість на уроках української мови та читання // Поч. школа. – 2006. – №7. – С. 20-24.

## ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

*В статті розкриваються цілі, принципи організації еколого-естетичного виховання школярів в Великобританії.*

*Basic characteristics, principles of Environmental and Aesthetic education through art in Great Britain are examined.*

Постановка проблеми. Хибна філософія суспільного буття призвела до кризової екологічної ситуації в Україні. Гігантські масштаби чорнобильської катастрофи, політична та економічна нестабільність призвели до різкого погіршення навколишнього середовища, погіршили показники фактора ризику (вірогідність захворювань чи раптова загибель людини), поставили під питання можливість забезпечення безпеки індивіда. Криза світосприйняття, тісно пов'язана з екологічною, породжує у молоді психічну напруженість, страх перед майбутнім [6]. І тому перед сучасною педагогічною наукою та практикою поставили невідкладні завдання виховати покоління, котре вивело б людство зі стану глибокої екологічної кризи. Для цього необхідно дати учнівській молоді еколого-естетичну освіту і виховання, сформувати екологічну культуру. Рішення поставлених задач передбачає не тільки відродження вітчизняних традицій духовно-морального виховання, але і використання зарубіжного досвіду.

Останні публікації з проблеми. Проблеми еколого-естетичного виховання засобами мистецтва завжди були в центрі уваги педагогічної науки та практики. У різні роки цю проблему досліджували В.Червонецький, Г.Марченко, Г.Тарасенко (Україна). Педагогічні умови реалізації еколого-естетичної освіти в школах Великобританії дозволили проаналізувати роботи Р.Беланової, Я.Бельмаз (Україна), П.Тотема, Т.Реймса, Х.Ріда, М.Хоуда, Н.Вайта, Р.Скривенера (Велика Британія).

Мета даної статті – виявлення основних тенденцій розвитку еколого-естетичного виховання школярів у Великобританії.

З 90-х рр. ХХ ст. в освітніх системах Великобританії екологічне виховання утримує свої позиції, дякуючи трьом найбільш впливовим програмам: програмі з природознавства; навчання на свіжому повітрі; природоохоронній освіті, в основі яких – цілеспрямоване формування в учнів турботи про навколишнє середовище [9, с. 115-117]. Безсумнівно, що естетичне бачення

прекрасного в природі збагачує життєвий досвід і психіку молоді, розвиває її естетичний смак і емоційну сферу, стимулює громадську діяльність, робить більш ефективним процес виховання до суспільно-політичних і естетичних ідеалів.

Підвалини екологічної культури в Британії закладаються у дошкільному віці і складають: орієнтування у найближчому природному оточенні, усвідомлення життєво-необхідних потреб живих істот в умовах існування (вода, повітря, продукти харчування), ознайомлення дітей з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої та неживої природи. Ці елементи екологічних знань та виховання учнів поступово ускладнюються з врахуванням їх вікових особливостей на кожному щаблі навчання.

Британські педагоги (М.Хоуд, Н.С.Вайт, Р.Скрівенер), складаючи програми для дітей, намагаються розвивати еколого-естетичну свідомість дітей, використовуючи можливості естетичної активності дитини і способів її проявлення в сфері спілкування з природою та мистецтвом. Спілкування з природними об'єктами в формі діалогу – рікою, деревами, дощем, зірками, робить дітей більш чуйними, вчить розуміти “мову неба” та чути музику сфер. В завданнях завжди присутній елемент творчості (створення розповідей, малюнків, казок, віршів, пісень, проведення спостережень і досліджень). Ідеї, закладені в програмах, максимально враховують емоційну сферу дитини, націлені на виховання у неї відчуття доторканості до природи, естетичного сприйняття її об'єктів та явищ, уміння милуватися ними і, дякуючи цьому, удосконалюватися в моральному відношенні [9, с. 16].

Складовою частиною екологічної освіти на цьому відрізку є й вивчення фольклору – казок, дитячих пісень, прислів'їв та приказок, які традиційно були засобом передачі культурних норм і моральних цінностей дитини, пояснення їй, чому такий світ.

Отримані результати: дослідження шкільних програм різноманітних навчальних курсів початкового рівня виявило присутність значної кількості віршів із збірки “Казки матусі Гуски”, яка по праву вважається невід'ємною частиною британської національної культури. На сторінках цієї збірки діти знайомляться з прикметами, лісовими птахами, різноманітними рослинами. У цих віршах накопичено цінний досвід взаємин людини з природою.

У старшій же школі найбільш поширеними формами екологічної освіти у Великобританії є вивчення соціального, промислового розділів екології, а також природоохоронна освіта

[9, с. 207-211]. Учителі, що працюють у старших класах, покликані формувати цілісне уявлення про біосферу, світоглядні знання про взаємозв'язки у системі "Людина – суспільство – природа"; виховувати почуття відповідальності за стан довкілля, усвідомлення людини як частки природи; розвивати інтелектуальні та практичні уміння щодо збереження природи своєї країни та власного здоров'я [9, с. 291]. У Великобританії створені й активно функціонують відділи екологічної освіти, спеціалісти яких ведуть велику роботу з роз'яснення законодавства, етичних аспектів взаємодії з природним оточенням, займаються видавничою діяльністю. Програми відділу спрямовані на залучення молоді до активної природоохоронної діяльності. У допомогу вчителям створена широка сітка додаткових учбово-освітніх закладів, де школярі та студенти вивчають різні аспекти навколишнього середовища, самостійно проводять екологічні дослідження і за підсумками цієї роботи оформляють аналітичні матеріали, які щорічно видаються у вигляді різноманітних інформаційно-тематичних, учбово-дидактичних посібників.

Як відомо, саме англійці довели Європі, що сади і парки – це високе мистецтво, пов'язане зі смаками суспільства, побутом і звичаями людей [2, с. 102]. Ще в 1626 році видатний англійський філософ Френсіс Бекон в есе "Про сади" проголосив сад найчистішою з усіх людських насолод. На його думку, сад очищує дух людини. Англійський стиль саду заснований на законах гармонії, спокою. Тому на факультативах, споріднених за змістом з екологією, британські старшокласники вивчають історію садово-паркового мистецтва, створюють свої проекти садів і парків [9, с. 128].

Багато таких студентських проектів втілюються в життя. Слід підкреслити, що на даному етапі основними цілями екологічного виховання є:

- виховання в учнів розуміння сучасних проблем навколишнього середовища й усвідомлення їх актуальності для всього людства, своєї країни, особисто для себе;
- розвиток в учнів відповідальності за стан навколишнього середовища на національному й глобальному рівнях;
- формування почуття обов'язку перед близькими людьми, світовим співтовариством у галузі охорони природи;
- розкриття багатогранної цінності природи не лише з точки зору утилітарної, а й естетичної, санітарно-гігієнічної, науково-пізнавальної, морально-етичної;

- забезпечення наукових знань учнів, спрямованих на розвиток творчої і ділової активності при розв'язанні екологічних проблем у будь-яких життєвих ситуаціях;
- розвиток в учнів потреби у спілкуванні з природою, оволодіння нормами відповідної поведінки щодо її збереження;
- засвоєння учнями народних традицій у взаємовідносинах людини з природою і кращих досягнень світової практики;
- залучення учнівської молоді до природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій.

Але, як вважають британські педагоги, не слід забувати про вплив навколишнього матеріально-предметного середовища домівки, одягу, меблів, вулиці, інтер'єрів, архітектурних комплексів, які є також суттєвими та постійно діючими факторами естетичного виховання підростаючого покоління. Створені за законами краси, ці "речі" викликають незабутнє естетичне враження на свідомість людини, формуючи таким чином її естетичний смак [9, с. 249].

Неперервність естетичного виховання підлітків забезпечується в Великобританії також поза школою.

Позашкільне еколого-естетичне виховання спрямоване на формування потреб особистості у самореалізації щодо взаємодії з природою; підготовку до активної діяльності із охорони навколишнього природного середовища. Основними складовими при цьому є:

- всебічні глибокі знання про навколишнє середовище;
- наявність в учнів світоглядних ціннісних орієнтацій стосовно природи;
- екологічний стиль мислення та відповідальне ставлення до природи і свого здоров'я;
- набуття умінь і досвіду вирішення екологічних проблем місцевого та локального рівнів;
- безпосередня участь учнів у природоохоронній діяльності;
- сформованість передбачливості можливих негативних наслідків природо перетворюючої діяльності людини [9, с. 256].

Висновки. Таким чином, можна сказати, що формування екологічної культури учнів у Великобританії проходить в процесі безперервної екологічної освіти, як єдність навчання, виховання і розвитку. Ідеї, закладені в програмах спрямовані на виховання в учнів відчуття доторканості до природи, естетичного сприйняття її об'єктів і явищ. В якості провідних цілей еколого-естетичного виховання підлітків виступають: екологічна культура особистості, вивчення

навколишнього середовища, покращення його якостей, формування еколого-естетичного мислення.

Еколого-естетичне виховання є базою у вирішенні глобальних екологічних проблем, питань культури світу, стійкого розвитку.

#### Література

1. Локшина О. Старша школа в Європі: сучасний контекст. // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 21-24.
2. Миропольська Н.Є. та ін. Художня культура світу: Європейський культурний регіон. – К.: Вища школа, 2001. – С. 101-105.
3. Саймон Б. Общество и образование. – М.: Прогресс, 1989. – С.7.
4. Стихи матушки Гусьни: Сб. / Сост. Демурова Н.М. На англ. яз. С избр. рус. переводами. – М.: Радуга, 1988. – 684 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990.
6. Концепція неперервної екологічної освіти в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – №14.
7. Environmental Education module // Biological Diversity for secondary Education. – UNESCO-UNEP, International Environmental Education Programme (IEEP), 1995. – 156 p.
8. Catton W.R., Danlap R.E. Environmental sociology: A new paradigm // Amer. Sociologics. – 1978.
9. Read Herbert. Education through art. London, 1958. – 328 p.

*Н.Є.Федорина*

### **ГАРМОНІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО Й ЕМОЦІЙНОГО В ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

*У статті розкриваються можливості взаємодії інтелектуального й емоційного факторів сучасного уроку в забезпеченні якісної освіти учнів.*

*The article deals with possibilities of interaction of intellectual and emotional factors of the modern lesson in providing quality education for students.*

Проблема якісної освіти учнів не може не активізувати зусилля учених та педагогів-практиків у пошуках шляхів і засобів підвищення результативності шкільного навчання. Ефективність навчального процесу залежить не тільки від змісту навчання, методів, але й форм його реалізації. Проблема форм організації навчання іде своїм корінням у глибоку давнину. Роботи багатьох вітчизняних

педагогів присвячені проблемам організаційних форм навчання. Із часів Я.А.Коменського основною формою організації навчання у школі визнано урок.

Я.Коменський вважав, що урок повинен розвивати в учнів мислення, розумові здібності, забезпечувати умови для засвоєння ними наукових знань. Ж.Руссо акцентував увагу вчителя на створенні атмосфери активного пошуку й самостійного здобуття знань учнями. І.Песталоцці головним у навчальному процесі вбачав гармонійний розвиток “всіх сил і здібностей людської природи”. А.Дістервег виступав проти засвоєння учнями під час уроку готових знань, вважаючи, що міцність їх залежить від ступеню самостійності й пізнавальної активності особистості. К.Ушинський був упевнений, що урок повинен пробуджувати духовні сили й пізнавальні здібності дітей, збуджувати їхню активну розумову діяльність, розвивати в них уміння логічно мислити. І.Герbart розглядав урок як одну із форм розвитку дитячого інтересу до навчання, але при цьому недооцінював значення чуттєвого сприйняття в пізнанні.

Ю.Бабанський, Б.Єсіпов, М.Скаткін, Н.Сорокін, В.Сухомлинський та ін. досліджували урок, розглядаючи його як форму навчального процесу. М.Даниловим, Г.Кирилловою, І.Лернером, А.Матюшкіним, М.Махмутовим, В.Паламарчук, І.Якиманською та ін. вивчався розвиваючий аспект уроку. Проблеми самостійної роботи учнів на уроці теоретично розв’язуються у працях В.Буряка, А.Громцевої, П.Підкасистого, О.Савченко, А.Усової та ін.

Спільним для всіх дослідників, які займалися розробкою теоретичних основ уроку, його змісту, методики й технології, є пріоритета інтелектуального боку й недооцінка емоційних засобів його впливу на процес засвоєння учнями навчального матеріалу й розвиток їхніх розумових здібностей. Хоча Я.Коменський стверджував, що будь-яке пізнання повинне починатися із почуттєвого сприйняття, але перевагу віддавав засвоєнню знань. “...обоснование разумом, – писав він, – ніби гвіздки, пряжки, скоби, котрі міцно скріплюють справу, не дають їй коливатися й розпадатися” [3, с. 280].

Потреба суспільства в якісній освіті, ускладнення функцій школи у підготовці підростаючого покоління до життя актуалізують проблему пошуку резервів сучасного уроку в підвищенні якості знань учнів, розвитку їхньої інтелектуальної й емоційної сфери, що виступає показниками готовності до самостійної діяльності. Останнім часом увага дослідників все частіше акцентується не тільки на інтелектуальному, але й на емоційному боці уроку.



А.Закирова говорить про значимість у навчальному процесі емоційних засобів впливу на учнів. На її думку, використання в ході уроку мовленнєвої образності, метафор, порівнянь, алегорій дозволяє вчителю проникнути у внутрішній світ школяра, надати своєчасну допомогу йому в осмисленні навчального матеріалу [2].

Л.Беляєва, вивчаючи можливості уроку в розвиткові творчих здібностей учнів, великого значення надає емоціям, котрі виражаються метафорами й аналогіями. Вона порадила вчителю використовувати в навчальному процесі емоційні засоби “для подхлестывания психічної діяльності, для встановлення, з одного боку, зв’язків між проблемою та досвідом, а з іншого, – для розрушення старих пояснювальних схем” [1, с. 55].

Аналіз наукової літератури й шкільної практики дозволяє говорити про те, що сьогодні назріла потреба в гармонізації раціонально-логічного і образно-емоційного підходів до організації освітньої діяльності на уроці, взаємодії суто наукового пояснення і особистого емоційно-духовного досвіду вчителя; забезпечення умов для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особи школяра в процесі засвоєння програмного матеріалу.

Емоційний чинник уроку безперервно притягає, збагачує інтелектуально-діяльне поле учня, забезпечує йому збереження цілісності сприйняття навколишнього світу, спонукає проникати всередину самого себе, усвідомлювати суть свого “Я”, активізувати свої зусилля для пізнання й учбової діяльності за допомогою емоцій. Духовне й особистісне становлення школяра можливе тільки за умови взаємодії інтелектуального та емоційного аспектів уроку, не окремих частин або ланок його, а цілісності всіх складових – від мети до результату.

Мета статті полягає у виявленні можливостей сучасного уроку, в гармонізації його інтелектуальної й емоційної сторін як одного з важливих засобів забезпечення якості шкільної освіти.

Сучасною педагогічною теорією встановлено, що навчання протікає результативно, якщо вчитель додає йому емоційного забарвлення. Сьогодні все гостріше усвідомлюється значущість емоційно-чуттєвого чинника в здійсненні особистісно-орієнтованої освіти, розвитку особи школяра. Емоційне виступає і як мета, і як складове змісту, і як засіб освітнього процесу.

Емоція – це складне і стабільне переживання, пов’язане із соціальними потребами особистості, важлива складова життя людини. Емоція виступає внутрішнім мотивом, що спонукає людину до дії,

чинником і стимулом його вчинків і поведінки. На жаль, як показують спостереження і аналіз шкільної практики, емоційний чинник не тільки не враховується, але, деколи, просто ігнорується вчителями при плануванні і проведенні шкільних уроків. Цілі і методи роботи на уроці не завжди й далеко не кожному учню забезпечують емоційний комфорт і позитивний настрій.

Орієнтація шкільного навчання на перехід – від “освіти для іспитів” до “освіти для розвитку особи” не може бути успішно реалізована на знанісвом, наочно-змістовному підході до методики і технології сучасного уроку. Учитель покликаний сьогодні, не тільки піклуватися про постановку і досягнення навчальних цілей, засвоєння програмного матеріалу, розвиток інтелектуальних сил і здібностей учнів, але й уміти відчувати настрій учня, управляти його емоційним станом, виявляти увагу, пошану, терпіння, прагнути до взаєморозуміння, толерантності, тактовності.

Процес учбової роботи на уроці робить вплив на формування цілісної особистості за умови, якщо інформація, що вивчається, викликає в учнів позитивний емоційний настрій, стимулює їх переживання й інтерес. Ще Н.Крупська писала, що коли урок примушує сильніше битися радістю серце учнів – вчитель всемогутній”[4, с. 460].

Одна з важливих задач учителя при плануванні і проведенні уроку полягає в тому, щоб створити атмосферу інтелектуально-емоційного комфорту для кожного школяра. На атмосферу уроку впливає багато чинників. Комфорт і психологічна захищеність учня залежить багато в чому від того, наскільки вчитель знає можливості своїх учнів, має уявлення про рівень їхньої інтелектуальної та емоційної культури. Якщо вчитель при моделюванні уроку враховує не тільки здатність учня навчатися, рівень підготовленості його з предмета, але і його емоційний стан, настрої, характер реакції на дії педагога, то створюються умови для позитивної мотивації пізнавальної діяльності, формування стійких пізнавальних інтересів та потреб, позитивного відношення до навчання. Створюючи комфортні умови для прояву інтелектуально-емоційних можливостей і здібностей учнів, вчитель через емоції викликає їхню відповідну, позитивну реакцію на педагогічну дію, пробуджує інтерес до матеріалу, що вивчається на уроці, стимулює розвиток розумових здібностей і виховує їхню інтелектуальну й емоційну культуру.

Важливим засобом підвищення ефективності уроку є вміння вчителя здійснювати контроль за настроєм учнів у освітньому процесі.

Емоційний настрій не є постійною величиною, а знаходиться в постійній динаміці, русі під впливом безлічі чинників, виступає відповідною реакцією на дії вчителя. Учень краще засвоює ту інформацію, яка викликає у нього позитивні емоції і відповідає його настрою. Настрій впливає на розумові процеси, індивідуальні думки, способи розв'язання учбових задач. Учителю важливо вміти реагувати на зміну настрою учня і класу в цілому. Причому необхідно піклуватися про те, щоб колективне нахнення, колективний настрій, колективні переживання поєднувалися з індивідуальною дією. Багатоманітні, індивідуальні переживання накопичуються, і з них формується сильна енергія, яка називається масовим полем сили (В.Сухомлинський). Це поле визначає спрямованість поведінки кожного школяра. Облік цього чинника дозволить вчителю попереджати появу конфліктних ситуацій і створювати на уроці атмосферу співпраці та співтворчості.

Турбота й увага з боку вчителя до кожного учня, віра в його сили й можливості, своєчасна підтримка й допомога в досягненні навчальних успіхів стимулює позитивні інтелектуально-емоційні дії, що забезпечує глибину і якість засвоєння учбового матеріалу. На результативність уроку впливають відносини вчителя й учнів, які складаються в освітньому процесі. Якщо в цих відносинах превалює педагогічна дія над взаємодією, формалізм і диктат з боку вчителя, то навряд чи можна говорити про емоційний комфорт учнів на уроці. Атмосфера дружельюбності й взаємодії виникає в тому випадку, якщо відносини в системі "вчитель – учень" будуються на основі педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості, у формі діалогу.

Емоційно-інтелектуальна спрямованість уроку визначає характер змісту і структуризації учбового матеріалу. Кожна учбова дисципліна, що є основою певного наукового знання, розкриває перед учнями закони, закономірності, теорії, поняття, головні ідеї, властиві певній науці, що утілюється в змісті учбових предметів. Зміст знання є сплавом інтелектуального й емоційного, якщо в процесі оволодіння ним, учень бачить нові грані, йому надається можливість розглядати їх під новим кутом зору і отримувати задоволення при розв'язанні учбових проблем.

Емоційні стимули в змісті учбового матеріалу виявляються через пізнавальний інтерес. Структуризація змісту матеріалу, що вивчається, повинна передбачати єдиний акт пізнання: від цікавості – до допитливості, від неї – до глибини суті явища і до розв'язання проблеми, учбової задачі [5, с. 47]. Гармонізація інтелектуального й

емоційного виявляється в стійкості пізнавального інтересу та пізнавальних потреб учнів. Характерною особливістю їх є те, що вони носять інтелектуальний характер, в предметі, що цікавить суб'єкта, виявляються нові сторони, розкривається суть явищ, що вивчаються, встановлюються причинно-наслідкові зв'язки і залежності. Іншою особливістю виступає їхній емоційний початок. Завдяки емоціям розумові процеси учнів супроводжуються переживаннями, станом емоційного підйому.

Пізнавальний інтерес породжує позитивне ставлення до певних областей пізнання і тим самим створює сприятливе середовище для активної інтелектуальної діяльності учнів. Сила емоційних проявів значно активізує розумові процеси учнів, їх пізнавальна діяльність на уроці стає більш цілеспрямованою і продуктивною.

Гармонізація інтелектуальної і емоційної сторін уроку забезпечується використанням різноманітних видів пізнавальної діяльності, способів, прийомів і засобів, що забезпечують емоційну дію на учнях. Особливу роль виконує розв'язання задач, які вимагають творчого застосування знань і відкриття нових знань, що приводять до знаходження нестандартних способів їх отримання, набуття уміння самостійно пояснити спостережувані явища, обґрунтувати свій підхід до розв'язання поставлених задач, сформульованих положень і висновків.

Гармонія інтелектуального й емоційного чинників уроку забезпечується використанням нестандартних способів і прийомів учбової роботи, різноманітністю типів і форм організації учбового процесу. У шкільній практиці широко використовуються "десантний метод", "прийом ланцюжка", "психологічні світлофори", "уроки відкритих думок", "урок-бенефіс", "урок-аукціон", "урок-подорож", "урок-гра", "урок-діалог" і ін. Такий набір нетрадиційних способів, прийомів і форм учбової діяльності визначає творчу конструкцію структури уроку, вибір його інструментування, інтелектуального змісту та емоційної тональності учбового процесу.

Урок, що забезпечує гармонізацію інтелектуальної й емоційної дії на особу, забезпечує якісне засвоєння учбового матеріалу, розвиток пізнавальних сил і здібностей, формування емоційної культури й культури мислення учнів. Позитивним наслідком такого уроку можна вважати подолання однобокості мислення за допомогою гармонії людської думки і емоцій. З одного боку, грамотно продумана методика і технологія уроку стимулює розвиток здатності учнів бачити логіку засвоєння учбового матеріалу, причинно-наслідкові зв'язки явищ, що

вивчаються, оволодіння уміннями використовувати логічні прийоми і способи наукового мислення, а в пізнавальній діяльності – уміння абстрагуватися, узагальнювати, аналізувати, робити висновки, без виявлення яких неможлива висока пізнавальна активність і самостійність. З іншого боку, гармонія інтелектуального та емоційного чинників уроку позитивно впливає на формування емоційної культури, яка виражається в здатності учня до співпереживання, співчуття, чуйності до душевного стану іншої людини і готовності правильно реагувати на його емоційний стан.

Провідна роль у реалізації гармонії інтелектуального та емоційного стану учнів у ході уроку належить учителю, його особистості, рівню емоційної та інтелектуальної культури. Саме особистісний чинник може приносити учням радість пізнання, робить процес навчання емоційно насиченим. Гумор вчителя пом'якшує напружену атмосферу, позбавляє від скрутних ситуацій. Похвала вчителя стимулює не тільки сильних, але й слабких учнів, на активні дії і гарний настрій. Велику роль в гармонізації інтелектуальної та емоційної сторін уроку виконує слово вчителя. Бадьоре упевнене слово мобілізує сили учнів, гасить їх невпевненість, підвищує віру у власні сили й можливості. Емоційні функції слова вчителя різноманітні: змістовність і образність, дотепність і влучність висловів викликає інтерес до змісту матеріалу, що вивчається, розширює кругозір, учить бачити незвичайне в явищах, людях, подіях, активізує творчі сили.

У забезпеченні інтелектуально-емоційного клімату уроку вирішальну роль виконує емоційна культура вчителя. Важливо пам'ятати про те, що відчуття емоційного співпереживання, відгуку на емоційний стан іншої людини виникають на дії тільки шанованої людини. Якщо вчитель не користується пошаною в очах учнів, авторитетом, то йому важко збудити в душах учнів позитивні емоції, прагнення розуміти іншу людину, враховувати його настрій. Потрібно пам'ятати, що поведінка, в основі якої лежать емоції, носить нестійкий, невірноважений характер. Якщо вчитель будує свої стосунки з учнями тільки на емоціях, то важко чекати результативності уроку. Успіх можливий в тому випадку, якщо вчитель володіє розвинутою здатністю в помислах і емоційно ставати на місце учня, робити його стан частиною свого внутрішнього, емоційного світу. Від рівня емоційної культури вчителя залежить результативність освітнього процесу.

Таким чином, інтелектуальний і емоційний чинники уроку, їх єдність і взаємодія при розв'язанні освітніх задач складають основу розвиваючого і виховуючого навчання, його формуючого впливу на особу учня, його знання, погляди, поведінку. Гармонізація інтелектуальної і емоційної сторін уроку виступає важливим засобом і умовою забезпечення глибини, широти і міцності знань, розвитку пізнавальних інтересів та інтелектуально-емоційної культури, без наявності яких неможлива сучасна освічена людина.

#### Література

1. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1995.
2. Закирова А.Ф. Понятийная база современной педагогики // Педагогика. – 2001. – № 7.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955.
4. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1965.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.

## ДУХОВНІСТЬ. КУЛЬТУРА. ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

*В статтє рассматриваются проблемы в становлении духовной культуры личности. Внимание акцентируется на воспитании у подрастающего поколения культуры, духовности, коммуникативности в процессе туристско-краеведческой деятельности подростков.*

*The article deals problems of spiritual culture of the person which is formed in the process of touristic activity.*

Виховання підростаючого покоління для кожної нації – це найважливіший складник національної культури. Передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів та прадідів завжди гарантували вічність життя нації.

Духовні якості певного етносу передаються у спадок нащадкам і справжнє виховання не може існувати поза традиційною культурою нації. Від пізнання рідного, національного до пізнання чужого, багатонаціонального, світового в процесі туристської діяльності у підлітків формуються і виховуються ці якості.

Духовність, як категорія людського буття, виражає [1, с. 179] здатність особистості до творення культури та само творення. Підліток в процесі туристської діяльності може не тільки пізнавати та відображувати навколишній світ, а й творити його.

Культура (лат. cultura – обробка), соціологи та антропологи використовують це поняття як збірне, яке відображає набуті аспекти життя людського суспільства. Поняття “культура” в англо-французьких традиціях часто використовується як синонім поняття “цивілізація”, як “культивувати”, так і “цивілізувати” означає протистояти (чинити опір) варварству [2, с. 184].

Що сьогодні відбувається з людською культурою і духовністю?

Може ми повертаємось до варварства? Може настала агонія нашої культури? Ми спостерігаємо безпрецедентну кризу культури. Масова культура і сучасне дозвілля заповнили повсякденне життя. Культурний простір заповнила тюремна романтика, яка оспівує непорушність бандитських законів, взаємини на “зоні”, подвиги “авторитетів”, навіть для мобільних телефонів пропонують мелодії “Мурки”, “Бригада-2”, “Гоп-стоп”, “Егоре, оргазм жінки”... Цілодобово по телебаченню демонструється статевий акт. Одним словом, товар – лицем.

Зрозуміло, що цей процес супроводжується розпадом традиційних цінностей, які особливо впадають у вічі у сфері освіти та виховання.

Що робити, щоб вийти з духовної кризи?

У суспільстві, яке втратило ідеали, моральні засади якого підірвані корупцією, насиллям, крадіжками, пропагандою алкоголізму, наркотиків, куріння, сексу, виховання втрачає смисл, а тому система освіти виконує свої функції у найвужчому значенні – передає позитивні знання тим, хто ще може їх сприйняти.

Гуманістичний ідеал, як і саме людство, яке його створило, сьогодні знаходиться в глибокій глобальній кризі.

Як співвідносити ідеали гуманізму з тим, що сьогодні має місце в нашому житті: зростання утилітаризму, аморалізм, агресивність, жорстокість, насилля, корупція.

“Гуманізм, як ідеал і орієнтир життєдіяльності, зазнав поразку всюди, тому що привів до розриву між людиною і буттям, відчуження від людини створеної нею і поневоленої її науково-технічною дійсністю, до втрати життєвих культурних коренів, до обезсмыслення світу” [3, с. 41].



Глобалізація призвела [4, с. 65] до відірваності від суб'єктивної реальності, прагнення до комфорту, а не до істини, свідомість стала інформатизована.

У процесі нашого дослідженнями ми вивчаємо особистість дитини в підлітковому віці, найбільш характерні помилки властиві дитячій інфантильній свідомості, позбавленій критичності, внаслідок обмеженого життєвого досвіду. Для підлітків ця обмеженість викликана ще малою тривалістю життя і додатково обмеженим особистим досвідом опікою з боку дорослих. Тому залучення підлітків до туристської діяльності ми розглядаємо як один із засобів стимулювання соціально-комунікативної активності особистості вихованців підліткового віку.

Особистість опинилась у важкій ситуації: чимало старих гуманістичних уявлень стали неспроможними, їх треба переусвідомлювати. У той же час зміни, які відбуваються в суспільстві, зумовлюють зростання можливостей кожного окремого індивіда, що зумовлює передумови для дійсної гуманізації людства.

Самоцінність людської індивідуальності стає однією з важливих характеристик гуманістичного ідеалу, який склався в сучасній культурі.

Розвиток сучасної цивілізації пов'язано саме з підвищенням значення діяльності окремої людини (особистості). Діяльність завжди певним чином пов'язана з проявом комунікативної ативності особистістю.

Проблемами комунікації займаються представники різних наук: філософи, культурологи, лінгвісти, педагоги, психологи, соціологи.

Комунікація (лат. *communication*) – спілкування. Ми розглядаємо комунікацію, як специфічну самостійну форму взаємодії та взаємозв'язків підлітків у процесі туристської діяльності. Комунікативність і духовність являють собою ціннісні характеристики особистості у сучасному світі, які характеризуються наявністю у особистості здібностей і можливостей до зміни умов життя і самої себе, тобто прояву соціально-комунікативної активності. Комунікативність і духовність у сучасному часі виражають загальнолюдські та індивідуальні інтереси особистості.

Теорію комунікативної дії розвинув німецький соціальний філософ Ю.Хабермас [2, с. 170], який виділив чотири ідеальні типи соціальної дії: стратегічну (дія керується егоїстичними цілями); нормативну (підкорення дії загальноприйнятим нормам і цінностям);

драматургічну (гра на публіку, створення власного іміджу); комунікативну (невимушена згода учасників дії для досягнення спільних результатів у певній ситуації).

Ю.Хабермас шукає шляхи [5], які вивели б суспільство з кризи, в якому воно опинилось. Він робить акцент на міжлюдську взаємодію – “інтерацію” (комунікацію).

Туристсько-краєзнавча діяльність підлітків характеризується комунікативною спрямованістю. Вона ґрунтується на принципах взаєморозуміння.

Туристсько-краєзнавча діяльність висуває висновок про необхідність урахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей кожної особистості підлітка. У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності здійснюється особистісно-розвиваючий підхід до вихованців (не сліпе пристосування до їх особливостей), а здійснюються саме наполегливі пошуки доцільних засобів впливу на особистість підлітка з урахуванням її індивідуальних рис – сили волі, характеру, темпераменту, нахилу, уподобань, смаків, здібностей, інтересів та потреб, відповідальності, справедливості, чесності. Спілкування між підлітками в малій соціальній групі (туристській групі) – важливий і вихідний момент нашого дослідження, де особлива увага приділяється взаєморозумінню між учасниками туристської діяльності в процесі стимулювання соціально-комунікативної активності особистості підлітка. У дещо вужчому, – зміст виховання особистості підлітка в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (ТКД) охоплює формування здорового способу життя, інтелектуальний і фізичний розвиток, прищеплення працьовитості й естетичних смаків. Зміст виховання у ТКД охоплює піклування про здоров'я і фізичний розвиток вихованців, передачу знань і навичок, привчання до домашнього побуту, забезпечення професійної обізнаності в певній галузі виробництва, підготовку до сімейного життя, формування духовного світу підлітка.

У процесі ТКД педагог спирається на позитивні звички підлітка, заохочує вихованців до гарних вчинків, допомагає долати труднощі й застерігає від поганого. Н.А.Фоменко підкреслює, що основне завдання туристської діяльності – забезпечення доступності до цінності культурних і природних здобутків [6, с. 114].

Туристсько-краєзнавча діяльність – це не стільки формування знань і спеціальних умінь, скільки розвиток певних емоційно-цінносних відносин до себе, до оточуючих тебе людей, до Батьківщини, до світу. Але повноцінну, цілісну, національно свідому

особистість із почуттям власної гідності, з високими моральними якостями можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних традицій і звичаїв.

В.Йілге, вивчаючи культурну політику в Україні, велику увагу приділяє значенню і функції пам'ятників, як символів української національної ідеї, їх впливу на розвиток особистості, певної соціальної групи [7].

Необхідною умовою ефективного виховання особистості підлітка засобами мистецтва є активно-творче сприйняття, котре включає результати перцептивних і інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів особистості, чому сприяє участь дитини підліткового віку в туристській діяльності.

ТКД являє собою специфічний генератор ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, що розширює можливості пізнання художньої картини світу через передачу різноманітних настроїв, активізує сферу власних почуттів і переживань дитини (наприклад, хлопчик намалював картину після турпоходу; дівчинка склала пісню про кохання, а інша – вірш про місячну ніч біля туристського вогнища...).

Найбільш істотними рисами українського характеру є його емоційність, чутливість, ліризм, які дуже виявляються в процесі ТКД. Взагалі ці риси реалізуються в естетизмі життя українського народу і обрядовості, в українській пісенності, своєрідному м'якому гуморі, в артистизмі вдачі. Оформлення українських світлиць, український запальний танець, українську мелодію пісні, українську писанку, вишиванку не можна сплутати з відповідними естетичними цінностями інших народів. До цього вихованці-туристи можуть доторкнутися під час туристського походу, принести до шкільного музею цінні експонати.

Ми, українці, виділяємось серед інших народів специфічними естетичними уподобаннями, це відмічає також і німецький дослідник В.Йілге [8].

Рух національного відродження дав українцям відчуття окремого, самобутнього народу, що володіє власною культурою, має свої естетичні уподобання. Естетичні смаки починають формуватися з раннього дитинства. У нашій роботі ми простежуємо цей феномен у підлітковому віці. У загальноосвітніх навчальних закладах стали запроваджувати українську символіку, українську пісню, проводити заходи, присвячені релігійним святкам і т.ін. Таких заходів у школах проводять дуже багато, не замислюючись над їх змістом, системою

виховання в цілому. На жаль, виховна цінність багатьох таких заходів відсутня або незначна.

Прошу звернути увагу на залучення дітей в позашкільній освіті у 2002 році: в художньо-естетичних гуртках займалося 516 тис. дітей, в науково-технічних – 223 тис., в еколого-натуралістичних – 128 тис., в туристсько-краєзнавчих – 100 тис., фізкультурно-спортивних – 90,5 тис. Розподіл гуртків, груп, творчих об'єднань позашкільних навчальних закладів за напрямками позашкільної освіти у 2002 році [10, с. 237] склався таким чином: художньо-естетичні – 43%, науково-технічні – 19%, еколого-натуралістичні – 11%, туристсько-краєзнавчі – 8%, фізкультурно-спортивні – 8% [9, с. 237].

Враховуючи те, що гуманістичним ідеалом сучасного виховання виступає всебічний розвиток особистості, який дозволяє гармонізувати фізичні й духовні сили людини, забезпечити її успішне опанування здобутками загальнонародської культури, то сьогодні кожен загальноосвітній навчальний заклад потребує вчителів-вихователів, що вміють керувати гуртками, студіями, самодіяльними колективами вихованців, готовими взяти на себе організацію дозвілля молоді.

#### Література

1. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.:Абрис, 2002. – 742с.
2. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. // Навч.словник-довідник / За заг.ред. В.М.Пічі. – К.: “Каравела, Львів: Новий Світ – 2000”, 2002. – 480с.
3. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма. – М. – 1985. – 341с.
4. Братимов О.В., Горский Ю.М., Делягин М.Г., Коваленко А.А. Практика глобализации: Игры и правила новой эпохи. – М.: ИНФРА – М., 2000. – 344с.
5. Habermas J. Theory of Communicative Action. Boston, Beacon Press, 2 vols., 1984.
6. Фоменко Н.А. Зміст туристської освіти як предмет теоретико – методологічного дослідження // Теоретичні питання культури, освіти та виховання / Зб.наук.праць КНЛУ.- Київ. – 2004. – № 28. – С. 113-117.
7. Jilge W. Kulturpolitik als Geschichtspolitik. “Der Platz der Unabhangigkeit” in Kiev./ Osteuropa. Berlin. 2003. - № 1. - S. 33-57
8. Jilge W. Exklusion oder Inklusion? Geschichtspolitik und Staatssymbolik in der Ukraine. / Osteuropa. Berlin. 2003. – № 7. – S.984-994.

9. Формування здорового способу життя української молоді: стан, проблеми та перспективи: Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 р.) / О.А.Артюк, О.М.Балакірева та ін.; Держкомітет України в справах сім'ї та молоді. К., 2003. – 249с.

*Л.Р.Шпачук*

## **НАУКОВІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК ОДНІЄЇ З ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

*В статтє сделана попытка определить научные основы интеграции и потенциальные возможности ее для оптимизации учебно-воспитательного процесса в современной школе.*

*The article has made an attempt to define the scientific grounds of integration, to give a broad online its potential in terms of the teaching process in modern school.*

З-поміж різноманітних ідей, які пропонувало людство протягом історії, знаходимо кілька найбільш глибоких, змістовних і перевірених часом, до яких належить ідея єдності наукових знань, що ґрунтується на єдності природи в її найширшому розумінні.

Ідеться про інтеграцію як “одну з глобальних тенденцій та особливостей науки, мистецтва і культури в цілому” [1, с. 2].

Поняття “інтеграція” розроблено в царині фундаментальних наук. Так, уже в XVII ст. цей термін використовувався для позначення точно визначеної математичної операції, а в середині XIX ст. його і протилежне йому поняття “диференціація” було введено у науковий обіг для пояснення і характеристики процесів, що відбуваються в багатьох галузях матеріального і духовного життя суспільства.

У другій половині XX ст. сфера вживання терміна інтеграція значно розширюється – починає дефінувати процеси і явища у філософії, географії, економіці тощо.

За Філософським енциклопедичним словником, “інтеграція – це сторона процесу розвитку, пов’язана з об’єднанням у ціле різнорідних частин і елементів... Ядром поняття “інтеграція” є впорядкування неоднорідних складових у певну цілісність, систему, що має потенціал розвитку” [8, с. 25].

Інтеграційні процеси відбуваються у кожній сфері людської діяльності, бо вони відображають взаємодію між окремими

специфічними формами діяльності, що реалізується як у виборі мети цієї діяльності, так і в методах її досягнення й результативності.

У науковій літературі проблему інтеграції висвітлюють різнопланово. Скажімо, Н.П.Депенчук виділяє окремі форми інтеграції і комплекс розглядає як одну з її (інтеграції) форм [2, с. 20].

А.Д.Урсул у розвиткові цілісності виділяє п'ять ступенів, чи рівнів:

- сукупність – елементи об'єднуються за певними спеціальними ознаками;
- комплексність – початкова форма синтезу (з'єднання);
- впорядкованість – наявний порядок між елементами;
- організація – зростання зв'язків утворює цілісну єдність досконалої форми синтезу [6, с. 79-94].

На думку Б.М.Кедрова, слід говорити про чотири рівні ускладнених форм інтеграції, серед яких:

- перший – між двома науками виникає нова галузь знань, що об'єднує їх. Цей процес пропонувано йменувати “цементациєю”;
- друга – науки зазнають тісної взаємодії, утворюючи на місці об'єднання нові наукові напрями, в розробці яких беруть участь відразу кілька наук, що хоча і проникають одна в одну, але зберігають при цьому свою відносну самостійність – це “перетин”;
- третя – наука абстрактного характеру ніби пронизує (пов'язує) кілька конкретних наук, тому йдеться про “серцевинну” форму інтеграції;
- четверта – вища форма взаємозв'язку, коли передбачається тісний “перетин” кількох галузей знань, що всебічно й одночасно вивчають один і той самий предмет – “комплексоутворення” [4, с. 21-22].

Інтеграція функціонує всередині системного та інтегрованого підходів. Тому в межах системного підходу цей процес розуміють вузько, а саме, як такий, що відбувається одночасно з іншими, які зумовлюють утворення системи, її розвиток і вдосконалення. З позиції ж інтегрованого підходу інтеграцію доцільно розглядати як процес і як результат, але з акцентом на другому.

За спрямованістю процесів розрізняють вертикальну і горизонтальну інтеграцію, зовнішню і внутрішню.

Під зовнішньою М.Г.Чепіков пропонує розуміти єдність, взаємозв'язок окремих галузей науки; внутрішня інтеграція, на його думку, передбачає взаємопроникнення напрямків, що відбувається в кожній науці; вертикальну інтеграцію вчений пояснює як взаємодію

кількох наук, які різнопланово вивчають один і той самий об'єкт; природно, що горизонтальна передбачає зв'язок наукових галузей всередині великих комплексів наук [7, с. 24].

Можна вважати, що інтеграція наук проявляється і закріплюється в утворенні "перехресних" і "перехідних" наук, а синтез знань відображається у виробленні більш загальних понять, принципів, теорій, концепцій, у побудові локальних картин світу та у створенні її загальної картини.

Однак, не будь-яке зближення наук, що визначається міжнауковими зв'язками і синтезом знань, обумовлює інтеграцію, а тільки таке, що формує цілісну систему знань. Безперечно, можуть бути різноманітні міжнаукові зв'язки, які приводять до обміну інформацією, поняттями, методами між науковими дисциплінами, але не інтегрують їх (дисципліни) в нову цілісність. Проте якщо ці зв'язки виявляються на рівні законів, принципів, теорій, то можуть породити інтеграцію окремих наукових дисциплін, тобто сприятимуть утворенню такої цілісності, яка не зводиться до простої суми окремих частин. Лаконічно цей процес уявляється так: інтеграція двох різних дисциплін → інтеграція на ґрунті споріднених об'єктів → інтеграція на ґрунті кількох загальних структур функціонування матеріальних об'єктів різних класів [7, с. 68].

Виходить, що в науковому пізнанні інтеграція є наслідком єдності світу, фундаментальної закономірності його існування (загальний зв'язок явищ) і існування міжнаукових зв'язків, що, синтезуючи знання, приводять до зближення і об'єднання наукових дисциплін.

Не залишається поза цим процесом і педагогіка, яка на сучасну пору володіє цілим арсеналом інтегративно-педагогічних концепцій:

Концепції, які безпосередньо своїм предметом мають інтегративні процеси, що відображені в їхніх назвах. Серед них: інтеграція виховуючих сил суспільства (В.Д.Семенов, Ю.С.Броцький); інтерпредметна інтеграція педагогічних знань (В.І.Загв'язинський); синтез дидактичних систем (А.Л.Артем'єв, В.В.Гаврилюк, М.І.Махмутов); інтеграція загальної і професійної освіти (М.М.Берулава, Ю.С.Тюнников); інтегрування змісту початкової професійної освіти (Л.Д.Федотова); інтеграція і диференціація організації навчання (І.Г.Ібрагімов); інтеграція вищої освіти і фундаментальної науки.

Освітні концепції, в яких інтегративний елемент зовні не проявляється, але імпліцитно задається їхніми характеристиками і є

результатом їхньої реалізації: концепція культурно-освітнього центру (А.Я.Найн); концепція цілісної школи (Р.Венкель, Х.Редер); концепція інтегративної картини світу (Г.Н.Серіков), у якій значне місце посідають освітні процеси, що інтегрують діяльність викладання і учіння, наставництва і засвоєння [3, с. 69]; дидактична інтеграція (І.М.Козловська, Я.М.Собко), головна ідея якої – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів, що у 20-30 рр. ХХ ст. активно підтримувалося вітчизняними педагогами-новаторами, зокрема Н.І.Поповою та П.І.Ігнатєвим.

Слід зазначити, що гостре протиріччя між природним, цілісним сприйняттям дитиною навколишнього світу і штучним його поділом на предмети в шкільному навчанні усвідомлювалося педагогами ще з середини ХІХ століття.

До розбудови ідеї педагогічної інтеграції долучилися Я.Коменський, Д.Локк, І.Песталоцці, пізніше – Дж.Дьюї, В.Сухомлинський, К.Ушинський [7].

Останньому належить найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних інтегративних зв'язків [7, с. 26] як основи сучасної “керованої” інтеграції, що широко впроваджується у практику сучасної школи на інтерпредметному і міжпредметному рівнях, внаслідок чого:

- створюються абсолютно нові предмети (курси);
- створюються цикли (блоки) уроків, що об'єднують матеріал двох чи ряду предметів зі збереженням незалежності їх існування;
- проводяться разові інтегративні уроки різного рівня і характеру.

Переважає більшість педагогів і вчителів-практиків одностайні в тому, що інтеграція навчання має конкретні позитивні результати, оскільки:

- здійснює безпосередній вплив на формування світогляду учнів;
- забезпечує найкращу послідовність вивчення тем, що стосуються загальних об'єктів у різних предметах і в різних розділах певного предмета;
- уможливорює узгоджене (без протиріч) формулювання понять і уявлень про загальні предмети; узгодженість найбільш вагомих правил, що пропонуються у різних підручниках (посібниках) з різних дисциплін;
- дозволяє використовувати один навчальний предмет у якості інструмента для розв'язання питань і завдань з іншої дисципліни,



що зумовлює взаємне закріплення матеріалу з навчальних предметів;

- підвищує мотивацію, формує пізнавальний інтерес учнів, що сприяє формуванню у них навичок самоосвіти;
- сприяє розвитку в учнів уваги, пам'яті, мислення;
- закладає основи для формування в учнів загальнонавчальних умінь і раціональних практичних навичок;
- вносить у звичну структуру навчання новизну і оригінальність.

Викладене вище дозволяє припустити, що інтеграція є перспективним шляхом удосконалення предметної системи навчання в школі, оскільки уможливує формування інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибинних зв'язків і явищ, що створюють цю картину.

#### Література

1. Гончаренко С.У. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти. – Полтава, 1994. – С. 2-3.
2. Депенчук Н.П. Особенности интегративного процесса в науке // Единство и многообразие мира. – М.: ИФАН, 1981. – С. 19-22.
3. Іванчук М.Г. Інтеграція – провідна тенденція сучасного наукового пізнання // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3-4. – С. 62-65.
4. Кедров Б.М. Интегративные тенденции философии в системе современного научного знания. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 21-32.
5. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М.: Наука, 1991. – 367 с.
6. Ушинський К.Д. Питання виховання й навчання в початковій школі: Вибр. твори: В 2-х т. – К.: Освіта, 1972. – С. 26-37.
7. Философский энциклопедический словарь / Редколлегия: С.С.Аверенцев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Чепиков М.Г. Интеграция науки. – М.: Мысль, 1975. – С. 24-68.

*\* Д.В.Шиян*

### **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

*В статье рассмотрены дидактические условия использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы и обобщен существующий опыт.*

*The didactic conditions of terms informational-communicative technologies' usage in the educational-training process of a general school is examined in the article and generalized the existing experience.*

Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін у всіх сферах людської діяльності і зокрема в економіці. Корені цих змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Сьогодні людство переживає перехід від індустріального суспільства до інформаційного. Це означає, що значна кількість людей стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, що її виявляють до комп'ютерних технологій педагоги, які намагаються адаптувати школу до сучасного світу.

Точкою відліку появи нових інформаційних технологій навчання в школі вважається урядова постанова "Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки у навчальний процес", прийняту 1985 році. З оснащенням шкіл класами навчальної обчислювальної техніки з'явилася можливість проведення масових педагогічних досліджень з питань використання комп'ютерів у середній та вищій освіті.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) можна вважати тим новим засобом передачі знань, який відповідає якісно новому змісту навчання і розвитку учнів. Цей засіб дозволяє учням із зацікавленням навчатись, знаходити джерела інформації, виховує самостійність та відповідальність при отриманні нових знань, формує дисципліну інтелектуальної діяльності.

Під ІКТ розуміють сукупність методів та технічних засобів, які використовуються для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передачі, подання й використання інформації.

Питання впровадження ІКТ у навчальний процес досліджувались у працях Г.Н.Александрова, Є.І.Машбиця, І.В.Роберт, М.І.Жалдака та інших учених.

Дидактичні і психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційно-комп'ютерних технологій навчання знайшли відображення в працях Є.І.Машбиця, О.В.Співаковського, С.А.Ракова, Ю.В.Триуса, Н.В.Морзе та інших дослідників.

Загальні питання методики використання нових інформацій і комп'ютерних засобів навчання в системі освіти розглядали Є.І.Машбиць, Т.Гергей, М.І.Жалдак та інші.

За останні роки значно зросли темпи впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Найбільш характерними рисами, що визначають основні тенденції розвитку комп'ютерного навчання, Т.Гергей та Є.І.Машбиць вважають наступне [1]:

- значний ріст кількості ЕОМ, що використовується у навчальному процесі;
- різке збільшення кількості педагогічних програмних засобів (ППЗ);
- ріст комунікативних можливостей за рахунок різкого розширення модальності інформації, що пропонується учням і вдосконалення засобів зв'язку учнів з ЕОМ шляхом використання мов, близьких до природних, графічних і ескізних;
- розвиток інструментарія, що істотно полегшує програмування навчальних курсів, завдяки чому значно розширюється коло осіб, які можуть скласти навчальні програми для комп'ютера;
- неухильне зменшення вартості комп'ютера.

Дослідження широкого кола питань, пов'язаних з використанням ІКТ в загальноосвітній школі, вже тривалий час є предметом уваги педагогічної науки і практики. Незважаючи на значну кількість наукових праць з обговорюваної теми, проблеми з'ясування дидактичних умов використання ІКТ є далекими від вирішення.

Широке впровадження нових ІКТ у навчальний процес породжує низку проблем, що стосуються цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання. Отже, потребує розгляду проблема подальшої розробки дидактичної системи, спрямованої на використання ІКТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Мета даної роботи полягає в узагальненні існуючого досвіду у вирішенні проблеми з'ясування дидактичних умов використання ІКТ у навчально-виховному процесі.

Насамперед виокремимо зміст поняття “дидактичні умови”, яким будемо керуватися в роботі.

Під дидактичними умовами розуміють обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання, застосування елементів змісту, форм, методів та засобів навчання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань [2].

Ефективність комп'ютерних технологій навчання в загальноосвітніх школах залежить як від якості застосовуваних педагогічних програмних засобів, так і від уміння раціонального їх застосування у навчальному процесі.

Інформаційно-комунікаційні технології значно відрізняються одна від одної перш за все теоретичними принципами, навчальними функціями і засобами їх реалізації.

До останнього часу створено багато навчальних систем, однак загальноприйнятої класифікації не існує.

Є.І.Машбиць вказує на відсутність єдиної класифікації і виділяє наступні типи навчальних комп'ютерних програм [3]:

1. Тренувальні – застосовуються для закріплення вмінь та навичок, використовуються, як правило, після засвоєння теоретичного матеріалу.
2. Когнітивіські – зорієнтовані на засвоєння понять, працюють у режимі, близькому до програмованого навчання.
3. Проблемне навчання – побудоване на ідеях і принципах когнітивної психології, в них здійснюється непряме управління діяльністю учня (пред'являються різноманітні учбові задачі, проблеми, що спонукають учнів розв'язувати їх шляхом спроб та помилок).
4. Імітаційні та моделюючі – використовуються імітації та комп'ютерне моделювання.
5. Ігрові – як основний засіб навчання використовується пізнавальна гра.

В.Ф.Кабалов, Л.П.Самойлов важливим навчально-методичним забезпеченням загальноосвітнього процесу вважають наступні дидактичні ресурси [4]:

1. Інтернет – найбільша інформаційна система, яка містить нагромаджену людством різноманітну інформацію, подану в електронній формі, в тому числі й довідкову, навчальну і наукову. Використання мережі Інтернет з освітньою метою – це користування пошуковими системами, яке вдосконалює навички самостійної роботи. Важливими дидактичними якостями Інтернету є: можливість організації вільних бесід в реальному масштабі часу з використанням чат-технологій, доступ до інформаційних сайтів, електронних бібліотек, можливість обміну управлінською інформацією зсередини системи навчання, оперативність і практично необмежена кількість інформації.

2. Бази даних – організована структура, призначена для зберігання інформації. Бази даних можуть включати в себе будь-яку статистичну, текстову, графічну та ілюстровану інформацію в необмеженому обсязі.
3. Мультимедіа – поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо.
4. Гіпертекст – розширений текст з нелінійною структурою, що дозволяє читачеві самостійно обирати маршрути його вивчення і включає в себе додаткові елементи: пояснення, посилання, таблиці, ілюстрації. Найважливішою властивістю гіпертекстового документу є наявність зв'язків між текстом та його елементами (розділами тексту, малюнками, коментарями, визначенням та ін.).
5. Електронний підручник – комп'ютерний педагогічний програмний засіб, призначений для самостійного вивчення матеріалу курсу і побудований на гіпертекстовій основі; дозволяє працювати за індивідуальною освітньою траєкторією.

У наш час в освіті досить розповсюдженими є наступні форми викладання матеріалу і оцінювання знань за допомогою комп'ютера:

1. Презентації – можуть бути показані самі вирашні аспекти теми, ефектні досліди і перетворення, підбір електронних географічних або історичних карт, портретів, цитат.
2. Засоби автоматизованого контролю знань – перевірка знань за допомогою спеціально розроблених тестових завдань, структурованих за елементами навчального матеріалу та заданим рівнем його засвоєння. Ці засоби являють собою ефективний інструмент аналізу результативності навчання.
3. Імітаційно-моделювальна програма – навчальна комп'ютерна програма, що дозволяє ставити і вирішувати нетрадиційним шляхом нові дослідницькі задачі, спостерігаючи і моделюючи на екрані комп'ютера деяке явище або процес.

Висновки. Комп'ютеризація освіти створює передумови для впровадження у навчальний процес ІКТ, які спираються на використання різноманітних програмних засобів педагогічного призначення.

Розглянуті види програмних засобів дозволяють розширити і поглибити зміст навчання; використовувати різні стратегії і методи активного включення учнів в процес розв'язування різних учбових задач; стимулювати активну пізнавальну діяльність; за допомогою

пошукових систем вдосконалювати навички самостійної роботи та оперування різноманітною довідковою, навчальною, науковою інформацією в необмежній кількості.

Сучасні засоби ІКТ дозволяють реалізувати практично всі передові педагогічні ідеї, підходи, концепції, орієнтовані на формування творчої особистості, здатної до постійного розвитку й самовдосконалення.

Це обумовлене тим, що існує реальна можливість побудови освітнього процесу на взаємодії педагогічних та інформаційних технологій, не відокремлюючи, а узагальнюючи їх сутність і зміст.

У найближчій перспективі найпоширенішими будуть моделі змішаного навчання, тобто вбудовування елементів різних технологій (ігрових, проблемних, розвиваючих, індивідуально-орієнтованих, комп'ютерних, Інтернет-технологій та інші) у традиційний навчальний процес.

У зв'язку із цим необхідно активізувати пошук продуктивних і перспективних форм, методів і засобів навчання, які були б у змозі забезпечити підвищення ефективності процесу навчання.

#### Література

1. Гергей Т., Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С.35 – 43.
2. Голівер Н.О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2005. – 20 с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Каблов В. Ф., Самойлов Л. П., Тышкевич В. Н., Приходько Е. А. Организация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в условиях личностно ориентированного образования. Монография. Волгоград: РПК "Политехник", 2003. – 238 с.

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*В статье автор анализирует условия использования игры на уроках для формирования ответственного обращения младших школьников к учебе, определяет место игры на уроке, правила организации, и ее проведения. Автором определяются уровни учебной активности, которые способствуют формированию ответственного отношения к учебе.*

*In the article an author analyses the terms of the use of game on lessons for forming of responsible appeal of junior schoolboys to the studies, determines the location of game on a lesson, rules of organization and its lead through. By an author determines the levels of educational activity, which are instrumental in forming of responsible attitude toward studies.*

Актуальність теми. Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішньо умотивовану готовність до діяльності, спрямованої на виконання свого особистісного та громадянського обов'язку в навчанні. Воно виявляється у прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це прагнення [1, с. 33]. Ставлення учнів до навчання вчителі-практики характеризують активністю. Керування активністю учнів традиційно називають активізацією. Головна мета активізації – формування активності учнів, підвищення якості навчально-виховного процесу. Педагогічна практика використовує різні шляхи активізації, важливе місце серед яких посідають методи стимулювання, діяльності й поведінки: заохочення, змагання.

Мета статті – розкрити можливості ігрових технологій, які б сприяли формуванню відповідального ставлення та активізації молодших школярів до навчання. Так, розглянемо метод заохочення. Заохочення – виявлення позитивної оцінки дій учнів. Дія заохочення заснована на збудженні позитивних емоцій. Саме тому воно підвищує впевненість, відповідальність, створює гарний настрій. Але метод заохочення потребує обережності. Досвід застосування цього методу свідчить, що невміння ним користуватись, або надмірне його використання може приносити не тільки користь, а й шкоду навчанню. При його застосуванні слід дотримуватись таких правил:

1. Заохочення потребує особистісного підходу. Дуже важливо підбадьорити непевного, відстаючого.
2. Заохочуючи, вчителі повинні намагатися, щоб поведінка учня мотивувалась і спрямовувалась не бажанням одержати схвалення чи високу оцінку, а внутрішнім переконанням.
3. Головне правило – дотримуватись справедливості.

Другим, не менш важливим методом активізації спілкування навчальної діяльності учнів на уроці є змагання. Цей метод задовольняє природні потреби школярів у змаганні. Організація змагання потребує дотримання цілого ряду вимог. З'ясовуються цілі, завдання, складається програма, розробляються критерії оцінки, створюються умови для підведення підсумків і оцінювання. Ці методи виховання, що застосовуються у навчальному процесі, сприяють не тільки формуванню активності учнів, а й підвищують якість їх знань.

Отримані результати. Одним із засобів реалізації активізації спілкування та розвитку мовлення учнів є пізнавальне спілкування під час групової роботи, що вимагає тимчасового розподілу на групи для спільного розв'язання завдань. Учням пропонується обміркувати завдання, визначити спосіб розв'язання, реалізувати його на практиці та показати знайдений спільними зусиллями результат. Така робота забезпечує врахування індивідуальних особливостей учнів, відкриває великі можливості для співробітництва і виникнення пізнавального спілкування. Робота в групах передбачає організацію спільних пізнавальних дій, що веде до активізації навчально-пізнавального процесу, взаємного навчання учнів у групі; розподілу дій і планування; пізнавального спілкування; обміну способами розв'язання завдань; рефлексії.

Організація і проведення ігор на уроках справа непроста. Не можна прийти в клас і сказати: "Діти, зараз будемо грати у гру...". Для того, щоб провести гру, слід знати методику її проведення. Аналіз робіт Н.П.Анікеєвої, П.М.Баєва, Н.В.Борисової, А.А.Вербицького, А.А.Соловйової та інших дозволив виділити основні моменти або основні вимоги, що висувуються до організації і проведення ігор. До них слід віднести: місце гри на уроці, вибір гри для уроку, безпосередня організація гри, її проведення і підведення підсумків гри.

#### Місце гри на уроці.

1. Гру можна починати, коли учні володіють мінімумом якогось матеріалу: звуків, букв, мовних зразків, граматичних форм. Ігри-змагання рекомендується проводити у перші ж тижні навчання.



2. Кожна гра має певні цілі. Плануючи гру, вчитель повинен ясно усвідомлювати, які знання у дітей він буде закріплювати за допомогою цієї гри, які розвивати вміння і навички.
3. На якому етапі уроку потрібно проводити гру? Це залежить від її характеру і цілей.

Вибір гри для уроку.

Як уже відзначалося, вибір гри визначається навчально-виховними цілями уроку. Друга важлива умова – доступність гри для учнів даного віку, відповідність їх потребам та інтересам. Важке завдання вбиває інтерес до гри; дуже легко сприймається як розвага і не приносить бажаного результату. Гра повинна бути посильною, але в той же час мати деякі труднощі, які потребують напруги уваги, пам'яті та ін.

Усі дидактичні ігри включають в себе мовні дії, іноді разом з рухами і мімікою, з використанням предметів, карток, малюнків та ін. Організація гри.

Перед тим, як розпочати гру, вчитель повідомляє, на якому матеріалі вона буде проводитися, іноді попереджає про можливі труднощі, за допомогою контрольних запитань дізнається про розуміння школярами матеріалу, на якому побудована гра. Учитель повідомляє завдання і пояснює правила гри, показує зразок, як потрібно виконувати ігрові дії. Не можна починати гру, не впевнившись, що всі учні зрозуміли, що потрібно робити, що від них вимагається. У процесі гри вчитель допомагає при виникненні труднощів, іноді підказує рішення, направляє дії гравців. Але не потрібно все роз'яснювати, перериваючи гру.

Учитель здійснює контроль за дотриманням правил гри. Іноді він призначає контролерів, якщо це потрібно по ходу гри. Враховуючи особливості тієї чи іншої гри, потрібно прагнути до того, щоб керували грою самі школярі. Керівництво вчителя по можливості повинно бути опосередкованим. Це дозволить ведучим набути самостійності, ініціативності, оволодіти організаційними вміннями, а гравці відчують більшу свободу дій, гра буде проходити більш ефективно і цілеспрямовано.

Проведення гри.

1. У процесі гри вчитель повинен виявляти максимум уваги, такту, доброзичливості до учнів, щоб недоречними зауваженнями не вплинути на активність та ініціативу дітей. Якщо відповідь неправильна потрібно тактовно виправити учня.
2. Особливу увагу потрібно приділити збудженим і вразливим

дітям. Відмінною рисою гри є її добровільність. Тому творчі завдання не повинні бути обов'язковими для всіх, не потрібно примушувати їх виконувати, якщо дитина не хоче.

3. Важливо дотримуватися відповідного темпу і ритму ведення гри: швидкий - викликає відставання більшості учнів, повільний – породжує довге чекання своєї черги, втрату інтересу.
4. Недопустимо в процесі гри робити численні зауваження дисциплінарного характеру. В грі діти повинні почувати себе вільно, пізнати задоволення від усвідомлення своєї самостійності.
5. Учитель слідкує за дотриманням правил гри, намагаючись не допускати порушень. Тон повинен бути піднесений, жвавий, підштовхуючи дітей до пошуку відповідей на запитання ігрової задачі.
6. Багато ігор проводяться як змагання команд, груп. У таких випадках обираються капітани команд, які і здійснюють контроль за правильністю відповідей, рішень і встановлюють порядок, черговість відповідей. Школярі по черзі стають капітанами команд, щоб як можна більше дітей могли виявити себе в цій ролі. У кожному команду краще включати школярів з різною підготовкою, домагаючись, щоб у командах були рівні сили.

#### Підведення підсумків гри.

По закінченню гри підводяться підсумки, оголошуються переможці. Учитель нагадує, який матеріал потрібно повторити, щоб на наступний раз отримати перемогу. У підведенні підсумків бере участь увесь клас разом із учителем. Діти обговорюють результати гри. Це необхідно для отримання навичок самоконтролю, самооцінки.

Не слід дивитися на гру як на обов'язкове навчальне завдання. До використання гри в кожному випадку потрібно підходити творчо: вирішити, що буде корисно повторити. Учитель може замінити умови гри, спростити або ускладнити завдання, враховуючи підготовленість школярів даного класу.

Під час підведення підсумків учитель відзначає похвалою переможців, а також тих, хто виконав завдання останніми, але успішно. Будь-яка гра повинна приносити дітям задоволення, радість.

На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу використовувались дидактичні ігри пошукового характеру. Учні вчилися планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносини між гравцями,

вміння розподілити матеріал, уміння домовитись у грі позитивно вплинули на активізацію навчальної діяльності учнів. На етапі контролю знань застосовувались дидактичні ігри творчого характеру. Учням давалась можливість творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників у кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно. При організації системи ігор від репродуктивних через пошукові до творчих здійснювався поступовий перехід від індивідуальних дій в грі до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрових завдань.

Аналіз результатів проведеного дослідження допоміг виявити рівні навчальної активності, яка сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання: високий, середній та низький.

Високий рівень навчальної активності характеризується тим, що учні виявляють творчу активність, самостійність, стійкий навчальний інтерес, оригінальність, оптимальність у вирішенні навчальних завдань, позитивну мотивацію до навчання, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень активності мають учні, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність), стійкий інтерес виявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчувають труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в Ігрову діяльність.

Низький рівень активності притаманний учням, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

Таким чином, процес формування відповідального ставлення до навчання – це організована педагогами і самими учнями діяльність для досягнення конкретних завдань шкільного життя, які постійно зміцнюються й ускладнюються і зміст яких визначається однією, метою – виховання відповідального ставлення до навчання. Подальша робота потребує розробку конкретних вправ по формуванню відповідального ставлення до навчання.

#### Література

1. Філіповська І.Д. Гра в житті дитини // Шкільний світ. – 2002. – №33 (вересень).

2. Шаманская Н.В. Навчання в процесі гри // Початкова школа. – 1988. №10. – С.43-45.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Монографія. – Київ, 2003. – 320 с.
5. Хоміч Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр – S, 1998. – 200 с.
6. Касьянова О. Розробка і використання моніторинга у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 2000. – №4. – С.36-39.

*Л.О.Болічева*

### **ТОЛЕРАНТНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Толерантность как социокультурный феномен актуализирована произошедшими значительными изменениями в жизни, потребовавшими воспитания толерантой культуры отдельного человека и общества в целом. В настоящее время возникла реальная возможность решить эту задачу путём овладения культурой толерантности, понимания сущности причин и способов воспитания этики принятия инаковости, признания права других быть самим собою во взаимоотношениях с окружающими.*

*Tolerance as a social and cultural phenomenon is actualized by significant changes happened recently, which demanded to bring up tolerance culture of a separate person as well as a society in whole.*

*At present time a real possibility has appeared to solve this problem by mastering tolerance culture, understanding the essence of reasons and ways how to accept different trends of thoughts, admitting other people's right to be different in relationships with the environment.*

Постановка проблеми. Освіта як соціальний інститут не може не реагувати на процеси інтеграції та глобалізації, які відбуваються у сучасному світі. Зокрема, в контексті ідей комунікації висвітлюється принцип толерантності як запорука подолання нетерпимості, яка буває в світі у вигляді локальних війн, терористичних актів, переслідування національних меншин, проблеми біженців тощо.

Сучасне українське суспільство також не оминули такі наслідки інтолерантної поведінки людей, як збільшення числа злочинів проти особистості, зростання безпритульності, періодичні

зіткнення на підставі політичних, конфесійних та інших розбіжностей. Усе це викликає певний інтерес щодо феномену толерантності, який у сучасному соціокультурному просторі розуміють як певний усталений механізм, що централізує або пом'якшує численні розбіжності, протиріччя, або як один з можливих шляхів подолання різних форм агресивності, напруги, конфліктності та екстремізму.

Усе це підтверджує нагальну необхідність створення толерантного освітнього середовища для ефективного виховання толерантних відносин школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретична розробка проблеми формування толерантності ведеться педагогікою, філософією, соціологією, психологією. Аналіз філософських, психолого-педагогічних, соціологічних робіт (О.Г.Асмолов, С.К.Бондирева, С.Є.Бондаревська, О.О.Гусейнов, В.О.Лекторській та ін.) показує, що вивченню проблеми толерантності надається достатньо уваги, і, що ця тема є досить актуальною.

Сучасна проблематика толерантності є різноманітною. Так, у працях О.Г.Асмолова, Є.Ф.Казакова, В.А.Тішкова розглядається толерантність у процесі набуття цілісності, М.П.Мчедлов аналізує толерантність як принцип правового, соціально-політичного аспекту, толерантність у системі ціннісно-цільових пріоритетів освіти вивчалася Б.С.Гершунським, проблеми міжетнічної толерантності розглядалися О.В.Петрицьким, Г.У.Солдатовою, як певну категорію відносин її вивчали Є.Ю.Клепцова, В.А.Сітаров.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз робіт з питань толерантності показав, що педагогічний аспект проблеми значно відстає від філософського, соціологічного та політологічного ракурсу. У повсякденній педагогічній практиці також не приділяється достатньо уваги вихованню толерантної особистості учня. Відчувається недостатнє висвітлення проблеми толерантності як основи діяльності та міжособистісних стосунків в освітньому закладі.

Мета статті – висвітлити поняття “толерантне освітнє середовище” та довести, що формування толерантної особистості можливе лише за умови створення у стінах освітнього закладу толерантного середовища; виділити ознаки інтолерантного і толерантного освітнього середовища.

Викладання основного матеріалу. Толерантність як риси особистості визначає сталість поведінки людей у ситуаціях соціальної напруги як основи громадянської згоди.

У Декларації принципів толерантності, ухваленої ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як “повага, прийняття і розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності”. В документі також говориться про те, що виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, і, що “політика і програми в сфері освіти повинні сприяти укріпленню солідарності і терпимості у стосунках як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами, а також націями” [2, с. 5].

Виходячи з визначення поняття особистості як усталеної системи соціально значущих рис, ми вважаємо толерантність інтегративною властивістю, яка базується на цінностях свободи, відповідальності, емпатії, прийняття, довіри, доброзичливості, ненасилля.

У сучасному суспільстві толерантність може функціонувати, з одного боку, як активне ставлення до іншого, а не байдужість. З другого боку, вона припускає свідоме визнання прав і свобод незалежно від етнічних, релігійних, політичних, тендерних характеристик.

Інакше кажучи, толерантність в сучасному її розумінні означає діяльне допущення існування другого, іншого, при цьому не виключаючи можливості впливати на нього певним чином. Толерантність в ХХІ столітті торкається практично всіх галузей життя суспільства, які потребують не тільки терпимості, але й співпраці.

У нашій статті толерантність ми розуміємо як позитивну особистісну характеристику і найважливішу складову соціальної зрілості особистості, спрямовану на діалогічне сприйняття світу, виховання якої стає можливим лише у толерантному середовищі.

На думку Л.П.Буєвої, природа не забезпечила людину надійними гальмами агресивності, ці механізми людина виробила історично, і вони містяться в моралі, в культурі у цілому [1, с. 16]. Тому дуже важливо створити в освітньому просторі толерантне середовище, яке сприятиме духовному розвитку дитини. Толерантне середовище базується на гуманістичних моральних цінностях і створює умови для розвитку суб'єкт – суб'єктного освітнього простору на тлі актуальних перетворень особистості, і саме є умовою гуманістичної освіти, яка розвиває і виховує толерантну особистість.

Толерантне середовище завжди базується на суб'єкт – суб'єктних стосунках. Ці стосунки завжди є взаємно позитивними і, на

думку А.А.Єршова, репрезентують спільні прагнення у досягненні взаємоприйнятних чи узгоджених цілей і цінностей, забезпечують продуктивний обмін при позитивних емоціях суб'єктів [3]. Такі взаємини можливі тоді, коли партнери мають деякі особистісні відмінності, але взаємно доповнюють та збагачують одне одного.

У зв'язку з розкріпачуванням особистісної свободи і розширенням кругозору долається синдром нетерпимості щодо любого інакомислення. Внаслідок чого почуття терпимості стає суттєвим елементом духовного простору нашого суспільства. З чого випливає, що толерантність у процесі соціалізації особистості повинна стати нормою, яка визначає стиль її поведінки й мислення. Це актуалізує проблему толерантного освітнього простору школи як явища, яке відображує особливості нового розуміння освіти й тих процесів, які ставлять толерантність в основу життєвих пріоритетів особистості.

Толерантні стосунки учасників освітнього процесу сприяють формуванню здібностей кожного із учасників приймати іншого (його ідею, думку) як об'єктивно існуючу реальність, не роздратовуючись, не зазначаючи почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Саме толерантність як моральна якість особистості виступає як активна форма взаємодії, пов'язана з пошуком того, що об'єднує, а не роз'єднує. Саме у толерантних стосунках людина ставиться до іншої людини як до іншого, а не чужого.

Інтолерантне ставлення в шкільному колективі може проявлятися в глузуванні, скривдженні, висловлюванні зневаги, ігноруванні, виробленні негативних стереотипів, упереджень, забобонів, егоцентризмі, пошуках ворога, дискримінації по статевій приналежності, расизмі, націоналізмі, фашизмі, релігійних фобій та інше. В умовах інтолерантного простору відбувається зростання напруження і конфліктності на всіх рівнях, що суттєво впливає на ціннісні та поведінкові настанови особистості.

У ході нашого дослідження нами були визначені ознаки толерантного та інтолерантного шкільного середовища, які виявляються під час безпосередніх контактів учнів, згідно з такими показниками як використання мовних засобів під час взаємодії з оточенням; участь у сумісних шкільних заходах, сумісна діяльність.

Згідно з першою ознакою проявом інтолерантності є наявність у мові негативних епітетів, насмішок, зневаги відносно будь-якої відмінності іншого, у той час як у толерантному середовищі вживання негативних епітетів і упереджених оцінок взагалі є неприпустимим.

Згідно з другою ознакою проявом інтолерантності є ігнорування, висміювання запланованого заходу, якщо він не торкається особистісних інтересів, натомість толерантність виявляється в активній участі і зацікавленості кожного в підготовці й проведенні різних заходів.

Згідно з третьою ознакою інтолерантність проявляється у неможливості організації сумісної діяльності, невмінні працювати разом, пошук так званого “цапа-відбувайла”, на якого покладають відповідальність за прийняття рішення або провина за невдачу, а толерантність виявляється в сумісній діяльності, яка реалізується на основі співпраці, де кожний відчуває відповідальність за спільну справу.

Виходячи з визнання інтолерантності як об’єктивно існуючої реальності, яка обумовлена як суб’єктивними, так і об’єктивними факторами, ми відзначаємо можливість наявності двох протилежних середовищ, які можуть співіснувати, здійснюючи певний вплив на шкільне співтовариство.

В умовах інтолерантного середовища відбувається зростання напруги і конфліктності, що суттєво впливає на ціннісні та поведінкові установки особистості. Інтолерантне середовище могутній інструмент впливу на виховання особистості може негативно впливати навіть на тих людей, які не виказують інтолерантних проявів у іншому оточенні. Це пояснюється таким соціальним механізмом, як підпорядкування більшості. Якщо більшість членів колективу поводить ся інтолерантно, то й окрема людина починає поводитися таким же чином.

При формуванні толерантності важливим фактором є опора на живу активну систему, головну роль в якій грає педагог, але до своїх учнів він ставиться на рівних. Під час своєї навчально-виховної діяльності вчитель впливає на характер шкільного середовища. Високий рівень толерантності вчителя передбачає діалогічну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

У толерантному середовищі вчитель стає лідером, виконуючи функції умілого режисера, а не займає позицію того, що домінує. Учитель є не тільки організатором, але й співучасником такого освітнього процесу, який будується як діалог учнів з реальністю, яку вони пізнають, з іншими людьми та самим собою, що в свою чергу збагачує їх власний досвід. Учитель відповідає за обмеження інтолерантних форм спілкування, блокування агресивних і ворожих способів спілкування і заохочування толерантних відносин.



Проведення тренінгів по формуванню толерантної міжособистісної взаємодії, дискусій, круглих столів з даної проблематики прискорює процес засвоєння і застосування у практичній діяльності і спілкуванні етичних принципів толерантності (принципи рівності, співпраці, свободи вибору і ціннісного самовизначення). Формування навичок діалогового спілкування, знаходження компромісу під час спору, відстоювання власної позиції сприяють навчанню учнів вмінню нейтралізувати негативні тенденції, явища, що загрожують стабільному станові освітнього середовища, яке у свою чергу є важливою умовою виховання особистісного світосприйняття учня, бо створює актуальний образ в сфері міжособистісних відносин, в основі яких лежить толерантність.

Завдяки насиченню освітнього простору різними подіями і заходами, пов'язаними з проявленням толерантності, відбувається приєднання, освоєння, засвоєння і розповсюдження досвіду толерантної взаємодії з Іншим. Учень виступає для іншого своєрідним "дзеркалом", в якому той бачить себе самого разом з усіма своїми достоїнствами та недоліками. Тобто розвиток толерантності учня відбувається на основі отримання живих вражень, цільних уявлень, правильних понять і вірних суджень про самого себе й іншого на основі прояву інтересу щодо Іншого.

Висновки. Для ефективної реалізації заходів по формуванню толерантності учнів необхідно створити відповідні педагогічні умови. На нашу думку, формування толерантності учнів повинно стати одним із стратегічних напрямків освітнього закладу, який, в свою чергу, має перетворитися на толерантно організований освітній простір. Толерантно організований освітній простір складається перш за все з толерантності педагогічного колективу в цілому і кожного з викладачів зокрема, по-друге, з толерантності учнів і по-третє, з толерантності батьків.

#### Література

1. Буева Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия. // Вопросы философии. – 1997 – №2 – С.12-18.
2. Декларация принципів толерантності. – М., 1995. – 16с.
3. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. – М., 1991. – 285с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

*В статті аналізуються проблеми, пути и средства формирования у учащихся научных понятий. Автор рассматривает как общепедагогические подходы, так и вопросы методики преподавания физики в средней школе.*

*In article problems, ways and means of formation at pupils of scientific concepts are analyzed. The author considers both the common and pedagogical approaches, and questions of a methodical of physics in the school.*

Актуальність проблеми. Ще зовсім недавно за основну мету фізичної освіти приймали формування у школярів міцних та глибоких знань основ наук. Однак сьогодні переорієнтація пріоритетних завдань на реалізацію засобами фізичної освіти ідей взаємодії людини – природи – суспільства передбачає внесення коректив у навчальні плани та програми, у методи й засоби опанування змістом навчального матеріалу з природничих дисциплін.

Постановка проблеми. Проблема формування в учнів наукових понять опрацьована на загальнопсихологічному й філософському рівнях Е.Ільєнковим, В.Давидовим, П.Гальперінім, Н.Талізіню, Н.Менчинською, А.Усовою та ін. Значний вклад було внесено в розробку цього питання фахівцями у галузі фізичної освіти: О.Бугайовим, В.Головко, С.Гончаренком, О.Іваницьким, Р.Малафєєвим, В.Мултановським, В.Ореховим, В.Розумовським, Л.Тарасовим, Д.Шодієвим та ін.

Проте аналіз ступеня оволодіння науковим понятійним апаратом показує, що сьогодні доволі часто учень не в змозі чітко окреслити зміст поняття, дати йому зрозуміле визначення, і це призводить, принаймні, до неточностей, непорозумінь, перепитувань, затримок часу, неправильних дій. Крім того, неадекватне уявлення і довільне тлумачення учнями провідних фізичних понять призводить до відриву знань від предмета пізнання, підміни наукових знань їх інтуїтивним і формальним розумінням. У кінцевому рахунку учнями не засвоюються принципово важливі елементи наукових знань, які дозволяють школярам зрозуміти сутність фізичних явищ, процесів, об'єктів, що складають основу наукової картину світу.

Метою статті є розгляд психологічних закономірностей у формуванні наукових понять і на цій основі окреслення методики їх

введення та опрацювання під час вивчення шкільного курсу фізики.

У філософському розумінні поняття – є найпростішою формою теоретичного пізнання (мислення). Воно в загальному вигляді відображає властивості предметів і явищ, відбиває (називає, позначає) предмети в їх вагомих сутнісних ознаках [7, с. 380]. Мовним еквівалентом поняття є окреме слово або словосполучення, що вказує на якийсь один предмет, їх окремий клас, певну ознаку предмета, наприклад: “фізичне тіло”, “заряджене тіло”, “система” тощо. Разом з цим, наука більш схильна розглядати у якості понять теоретичні інструментарії мови – терміни, які доведені до певної раціональної досконалості, завершеності, наприклад, “робота”, “сила”, “енергія”, “поле”, “матерія” тощо [4].

Розкриває зміст поняття його визначення. Визначення (дефініція) є логічною операцією, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміну. Розрізняють реальні та номінальні визначення. За допомогою номінальних (від лат. *nomen* – ім'я) до науки вводяться нові терміни замість складного опису предметів. Прикладом такого визначення може бути таке: “теплоємністю називається фізична величина, що чисельно дорівнює кількості теплоти, яку необхідно надати тілу для нагрівання його на один градус”. Реальні визначення, на противагу номінальним, значно частіше зустрічаються у повсякденному житті і трудовій діяльності – за допомогою них людина пояснює зміст звичайних понять. Використовують їх і під час вивчення фізики у школі, особливо в середній класах, коли учні поки що важко засвоюють наукову термінологію.

Найважливішими параметральними характеристиками поняття є його обсяг і зміст. Обсяг поняття означає сукупність предметів, які узагальнюються під даним поняттям. А зміст – є сукупністю суттєвих властивостей, які притаманні відображеному у даному понятті класу предметів [4]. Моніторинг якості фізичної освіти відображає як прогалини у засвоєнні обсягу окремих понять, так і неповне усвідомлення їх змісту. Так, учні часто не розповсюджують поняття “сили” на “вагу” тіла, відносять “густину” тільки до властивостей матеріалу тіла, кипіння пов'язують з температурою рідини, “потенціал” з “напругою” і т.д. Формальне заучування формул, які присутні є номінальним визначенням багатьох фізичних понять, призводить до втрати фізичного змісту, до звукування обсягу понять, і, як наслідок, до подальших утруднень у вивченні предмету.

Процес формування наукових понять є одним з провідних

видів діяльності на уроках природничих дисциплін. Розглянемо його сутність.

Психічним механізмом утворення понять є система рефлексів, які належать до орієнтовної пізнавальної ланки поведінки. Формування свідомих образів та понять є результатом дій пошуку та виявлення системи суттєвих рис та ознак у явищі, що розглядається. Таким чином, “поняття – продукт дій мислення”, як зазначає Н.Тализіна [5, с. 12], тому необхідна організація активної пізнавальної діяльності школярів із засвоєння понять, а саме:

- аналіз – розумове розчленування предметів на складові, виділення в предметі окремих властивостей, при цьому кожний отриманий компонент і окрема якість називається окремим словом-поняттям; синтез – зворотній процес об'єднання складових предмета у ціле;
- порівняння – встановлення подібності або розбіжності ознак чи явищ за суттєвими чи несуттєвими ознаками;
- абстрагування – виділення в предметі розгляду певних суттєвих ознак, при цьому увага від несуттєвих відвертається;
- узагальнення – розумове об'єднання окремих ознак, явищ, фактів у певне поняття [4].

Перераховані вище логічні прийоми використовуються під час формування нових понять як у науковій діяльності, так і у навчальному процесі. Причому ці складні розумові процеси відбуваються неоднаково, а проходять ряд етапів. Н.Менчинська розглядає дві загальні фази формування наукових понять – мікрогенез та макрогенез. Під час мікрогенезу відбувається визначення понять, коли учні здійснюють послідовність логічних операцій, які розкриті нами вище. На макрогенезі поняття збагачується теоретичними уявленнями, фактами, методами та мовою науки [2]. Шкільний курс фізики побудований таким чином, що у нього закладений макрогенез багатьох фундаментальних фізичних понять. Під час пропедевтичного курсу (7-8 класи) учні знайомляться, опрацьовують зміст основних понять, доступних їх розумінню, вчать застосовувати їх у ході аналізу явищ дійсності. У подальшому (9-11 класи) відбувається поступове узагальнення, конкретизація, формалізація понять, розширення їх обсягу.

Засвоєння будь-яких знань, у тому числі з фізики, починається із безпосереднього знайомства з певними явищами, фактами, їх зовнішніми проявами, конкретними особливостями. Глибоке засвоєння вимагає встановлення існуючих зв'язків між окремими категоріями, їх суттєвими ознаками, розкриття закономірності їх виникнення. Це

здійснюється під час розуміння, осмислення, усвідомлення досліджуваних явищ, що і є центральним компонентом процесу засвоєння поняття.

Зрозуміти – означає включити нове поняття у відому вже систему знань, розкрити зв'язки, які існують між явищами, їх окремими властивостями. Залежно від різноманітності цих зв'язків розрізняють рівні глибини розуміння поняття – неглибоке розуміння, вищий ступінь та найглибше розуміння, коли добре усвідомлюється не тільки загальні, а й відмінні, специфічні особливості. Важливу роль у засвоєнні понять відіграє практичне знайомство з предметами та явищами, які ними охоплюються. Якщо практичний досвід недостатній, сформовані поняття бувають помилковими, їх зміст безпідставно звужується або розширюється, часто навіть можна зустріти замкнене коло у розумінні окремих понять.

Розширення досвіду, необхідного для утворення поняття, не означає простого нагромадження будь-якого фактичного матеріалу. Ідеться про його якісний відбір і, насамперед, про урізноманітнення того матеріалу, тих конкретних ситуацій, які потрібні для засвоєння поняття.

Розгляд генези становлення поняття дозволяє сконструювати навчальну діяльність щодо засвоєння понять за певною схемою. Н.Талізін умовно виділяє такі основні етапи формування поняття: I – підведення під поняття, II – формулювання, визначення поняття, III – засвоєння поняття. Відповідну необхідну пізнавальну діяльність учнів на уроках природничих дисциплін перелічує А.Усова:

1. Первинне знайомство, виділення суттєвих ознак (самостійна робота з підручником, спостереження, експеримент, побудова та аналіз графіків).
2. Уточнення ознак (робота з підручником після пояснення вчителя та демонстрації дослідів, постановка нових дослідів, вправи, що варіюють несуттєві ознаки поняття).
3. Диференціювання понять (порівняння ознак нового поняття з раніше засвоєними поняттями).
4. Встановлення зв'язків та відношень даного поняття з іншими (експеримент, побудова та аналіз графіків, аналіз формул).
5. Класифікація поняття (складання класифікаційних таблиць).
6. Конкретизація поняття (робота з додатковими таблицями, роздатковим матеріалом, аналіз прикладів з повсякденного життя).
7. Використання поняття [6].

Узагальнений інваріант вивчення фізичного поняття

складається з:

Накопичення спостережень і створення основи для виявлення нового поняття → відбір та науковий аналіз конкретної ситуації, використання модельних уявлень → аналіз об'єкту з його зв'язка та відношеннями → формулювання, визначення поняття → конкретизація та розвиток поняття [1].

Як бачимо, увага приділяється всім етапам формулювання поняття. Велике значення відіграє те, яким чином учитель забезпечує підведення учнів під поняття, які він обирає засоби для того, щоб школярі самі підішли до розкриття його сутності, конкретних ознак, змісту.

Формулювання наукового поняття передбачає не тільки його визначення, а ретельний аналіз окремих ознак. Їх слід варіювати для того, щоб можна було встановити, які з них насправді є суттєвими для формування певного поняття, а які його не стосуються. Почерговий перебір усіх можливих варіантів співвідношення ознак відбувається до тих пір, поки учні не з'ясують весь обсяг й зміст поняття у його цілісності. Часто особливо у середніх класах для цього учням пропонуються спеціальні приписи, таблиці, картки з правилами-орієнтирами, довідкові дані тощо.

Зроблений нами огляд методичної літератури показав, що у практиці викладання фізики в школі існує два основних підходи до формування наукових понять. Перший передбачає його конкретне вивчення, з опорою на теорію. Цей підхід дозволяє значно скоротити необхідний навчальний час, але його результативність проявляється лише у тому випадку, коли в учнів є достатня база знань, сформоване теоретичне мислення. Тому на практиці, довівши свою ефективність другий, задачний підхід, коли опрацювання поняття відбувається у ході вирішення навчальних задач.

У цьому випадку дидактичні види та підвиди вправ будуються на основі структури пізнавальної діяльності та відповідають етапам формування понять. Це: підготовчі (попередні та прощедувальні); вступні (мотиваційні та пізнавальні); пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні); тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням); творчі (реконструктивні, конструктивні, проблемні); контрольні.

Завдання, що використовуються, можна умовно поділити на три типи: загальнологічні, загальнопсихологічні та спеціально-предметні. До загальнологічних типів завдань відносять:

– завдання з повним набором тільки необхідних умов;

- з браком деяких необхідних умов;
  - з наявністю необхідних та декількох зайвих;
  - з браком декількох необхідних та з надлишком зайвих.
- Загальнопсихологічні завдання утворюються різним ступенем співвідношення наочних та понятійних ознак, які присутні в умові задачі або у супровідному малюнку чи схемі. А спеціально-предметні повинні охоплювати у повному обсязі програмний матеріал.

Висновки. Формування в учнів наукових понять на уроках фізики буде ефективним, сприятиме становленню наукового світогляду, якщо вчитель усвідомлює необхідність у спеціальній роботі щодо введення та опрацювання фізичних понять, враховує психологічні особливості учнів й обирає доцільну форму визначення поняття, враховує подальший магірогенез поняття й орієнтує на це учнів, використовує задачний підхід у ході опрацювання наукових понять.

#### Література

1. Іваніцький О. Класифікація технологій навчання фізики. / Фізика та астрономія в школі. – 2002. – №5. – С.15-20.
2. Менчинская Н.А. Пути реализации в психологии принципа единства воспитания и обучения // Советская педагогика. – 1975. – №9. – С.8-17.
3. Мултановский В.В. Развитие мышления учащихся в курсе физики. Учеб.пособие. – Киров, 1976. – 80 с.
4. Пасько Я.І., Білецький В.В., Савенкова М.Є., Бурега В.В. Логіка: навчально-методичний посібник / Заг.ред. Бурега В.В. – Донецьк: ДонДДУ, 2004. – 80 с.
5. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 3-16.
6. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.: ил. – (Б-ка учителя физики).
7. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф.Ильичева, П.Н. Федосеева и др. – М.: Политиздат, 1983. – 960с.

## КРИТЕРІЇ ДОБОРУ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*В статті розкривається роль народної сказки в формуванні нравственности младших школьников, характеризується фольклорный жанр как эффективное средство гуманистического воспитания детей. Автор выделяет критерии, которыми необходимо руководствоваться в выборе народных сказок для формирования нравственно-этических чувств учащихся начальных классов.*

*The article reveals the role of a folk fairy-tale in the process of forming younger school-children's morality. The folklore genre is characterized as an effective means for humanistic upbringing of children. The author gives the criteria to follow when choosing folk fairy-tales to form moral-and-ethical feelings of primary classes pupils.*

Школяр – не тільки об'єкт, а й суб'єкт власного розвитку й виховання. Відбувається перехід від суб'єктно-об'єктних відносин до суб'єктно-суб'єктних (Ш.Амонашвілі, Е.Днепров, О.Бондаревська, В.Хазін). Істотну роль у гуманістичному вихованні відіграє правильне використання емоційних педагогічних стимулів, які викликають позитивні мотиви діяльності. Емоційні педагогічні стимули – комплекс спеціально створених педагогічних емоційно наповнених ситуацій, прийнятих виховною ідеєю, які впливають на почуття школярів, викликають у них емоційний відгук, співпереживання.

Деякі вчені (К.Габриловець, А.Литвиненко, К.Моніч, Л.Руднєва) визначають художню літературу як ефективний засіб гуманістичного виховання школярів. Непересічність виховного впливу казок пояснюється їх художніми засобами, які легко сприймаються, добре й надовго запам'ятовуються. На прикладах казкових героїв діти вчаться оцінювати дії свої та інших. Усі казки повчальні, утверджують певну моральну істину, розвивають мислення та творчу уяву дітей. Казкові сюжети побудовані на протиставленні та боротьбі добра і зла, неодмінного утвердження добрих начал, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, гуманних та антигуманних стосунків, які відбиваються у відповідних поняттях. Засуджуючи зло, переборюючи життєві труднощі, казки закликають до перетворення світу на садах людяності і краси.

Дітям народна казка потрібна – як духовний хліб, що, як і хліб насущний, ніколи не приїдається.



Споконвіку народ плекав і передавав нащадкам дивовижні мрії про непереможність добра, правди, про щасливе життя. Адже завжди, усі часи, як писав один із перших дослідників українських казок вчений-філолог Олександр Потебня, потреба народу в щасті, достатку, благополуччі має задовольнятися хоча б у мріях. У казках відобразилися світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, педагогічний геній, багатотисячолітній досвід виховання підростаючого покоління. Казковий епос поділяється на три основні великі масиви: казки про тварин, чарівні (героїко-фантастичні) та соціально-побутові.

Історично найдавнішими вважаються казки про тварин (так звані "звіриний епос").

Казки про тварин в алегоричній формі розкривають суспільні явища, побут людей. Вони нерідко сповнені сатири. Казка про тварин, як писав Іван Франко, розповідаючи про звірів, "підморгує однією бровою на людей".

Чарівні (героїко-фантастичні) казки розлогіші від попередніх творів спадщини народу.

Казкова творчість розцвітає нев'янучими квітами любові до українських людей. У казках перемога дістається тому, хто уособлює народний етичний та естетичний ідеал: працьовитість, доброту, розум, вірність, пам'ятливість, красу. Провідними персонажами чарівних казок є герої-богатирі, подвиги яких мають здебільшого визвольно-патріотичний характер і приносять користь народові. У цьому сюжетно-тематичному циклі відобразилися тернисті шляхи історії рідного народу.

У казках певні моральна теза чи настанова виступає ненав'язливо, а впливає з усієї художньої тканини твору, існує як її повчальний висновок, який роблять для себе слухачі казки. В цьому полягає секрет особливого великого впливу народної фантастики на формування внутрішнього світу дитини [5, с. 19].

Найбільшу групу українських казок становлять соціально-побутові твори. Ці твори (особливо сатиричного спрямування) вчені називають ще реалістичними, оскільки в них відображені дійсні події, а вимисел, фантазія переносяться в площину земної діяльності людей.

Народним казкам властиві такі художні засоби, як:

- алегоричність;
- гіперболізація;
- ретардація (уповільнення). Наприклад: лисиця тричі вмовляє півня відчинити віконце ("Котик і півник").

Із жанром казки пов'язана і творчість Марка Вовчка, Івана Франка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, а також Павла Тичини, Наталі Забіли, Марії Пригари, Івана Неходи, Анатолія Шияна, Григора Тютюнника. Нині в жанрі літературної казки плідно працюють Оксана Іваненко, Микола Вінграновський, Анатолій Дімаров, Богдан Чалий, Всеволод Нестайко, Тамара Коломієць, Юрій Ярмиш, Григорій Усач, Анатолій Костецький.

Казки – нев'яучі духовні квіти народу, що полонять своєю красою кожного, хто слухає, читає звабливу їхню мову.

Основою жанрового поділу казок у сучасному східнослов'янському, зокрема і в українському, фольклорі є класифікація російського дослідника народної творчості В.Проппа: казки про тварин, чарівні казки, новелістичні казки.

Широке використання казок у початковій школі зумовлюється тим, що їх зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує юним читачам змогу правильно оцінити моральність вчинку [2, с. 16].

В одній зі своїх статей К.Д.Ушинський писав про народні казки: “Багато з них, мабуть, народ переробив або заново склав спеціально для дітей. Це – перші і блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Народну казку діти читають легко вже тому, що в усіх дитячих народних казках безперервно повторюються ті самі дитячі слова та звороти, і з цих безперервних повторень, що якнайбільше задовольняють педагогічне значення оповідання, складається щось ціле, струнке, що легко оглянути, сповнене руху, життя й інтересу. Ось чому народна казка не тільки цікавить дитину, не тільки становить прекрасну вправу в самому початковому читанні, весь час повторюючи слова й звороти, але надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини з усіма своїми мальовничими деталями й народними висловами... У народній казці велика, сповнена поезії дитина – народ – розповідає дітям свої дитячі та, принаймні, наполовину вірить сам у ці мрії”.

“Українськими засобами виховати розумну працювиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає” – це кредо поборників українського шкільництва М.Драгоманова, С.Русової, П.Чубинського якнайкраще засвідчує всю

вартість народної педагогіки для української інтелігенції. У статті “В оборону казки” С.Русова писала: “Казка й дитина щось таке споріднене. Вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму...” [3, с. 11].

І.Я.Франко неодноразово вказував, що педагогічні ідеї українського народу виростають на таких культурних національних традиціях, які мають першочергове значення у формуванні в молодого покоління почуття любові до власного народу, до своєї рідної землі. У формуванні моральності засобами фольклору І.Я.Франко особливо виділяв казки, за мотивами яких він створив низку чудових творів: “Коли ще звірі говорили”, “Лис-Микита”, “Кішка”, “Казка про казку” та ін. Високо цінуючи педагогічне значення народних казок, поет писав: “Я бажав би, щоб наші діти в інтересах здорового й морального розвитку як можна більше витали фантазією в тому світі простих характерів і простих відносин... Звідси вони винесуть міцні основи захоплення і чесності, правдивості, справедливості...”. На думку І.Я.Франка, моральні норми і критерії повністю залежать від конкретних історичних умов, суспільного розвитку життя.

Різні аспекти роботи з казкою висвітлені у працях психологів (О.Запорожець, Н.Карпинська, Т.Рубцева, Н.Молдавська) та педагогів (А.Абдуліна, Н.Бірко, М.Львова, Н.Светловська).

У низці досліджень (А.Богущ, С.Бакуліна, С.Литвиненко, А.Щербо) казка розглядається як засіб морального виховання.

Однак, в умовах школи за браком часу неможливо відтворити та опрацювати всі зразки народних казок, тому є доречним визначення тих критеріїв, за якими слід їх добирати для використання у формуванні морально-етичних почуттів учнів початкових класів. На наш погляд, головними з них є:

- оптимальна кількість творів, яка не повинна заважати природному перебігу навчально-виховного процесу;
- художньо-виховна, емоційно-почуттєва доцільність та значущість кожного окремого твору;
- доступність та відповідність викладу матеріалу віковим особливостям і творчим можливостям молодших школярів;
- вимога не видозмінювати першооснову фольклорного матеріалу;
- перспектива колективного прилюдного виступу з приводу прочитаного;

– добре продуманий сценарій виховних вправ з чергуванням сольних та групових номерів, їх видовищність, яскравість та колоритність оформлення тощо.

Знайомство дітей з мистецтвом живого художнього слова започатковується здебільшого сприйманням казки. Діяння позитивних героїв казки викликають у молодших школярів почуття замилування і захвату [1, с. 231].

Герої казок приваблюють спостережливістю, кмітливістю, вірою в себе, довір'ям до інших, щирим прагненням допомагати нещасним, гнобленим та голодним; вірою в торжество правди, добра й справедливості, а також готовністю жертвувати собою заради торжества гуманістичних ідеалів.

Значну частину українського оповідального епосу становлять казки чарівні, в яких за незвичайними подвигами героїв-богатирів, стражданнями людей через витівки зло творців-чарівників розкривається їх фантастичний характер. Сюжетно-тематичний обрій чарівної казки дуже широкий. Тут і оповіді про змібборство (“Кирило Кожум'яка” та ін.), злу мачуху і лісового помічника (“Кобиляча голова”), заклятого нареченого (наречену) (“Царевич-вуж”, “Царівна-жаба”).

Незалежно від сюжетної розмаїтості усі чарівні казки подібні композиційно, характеризуються однаковими поетичними засобами.

Основними добротворцями чарівної казки є герої-богатирі. Сила їхня гіперболізується протягом усієї оповіді. Образ богатиря ще в зав'язці одержує біографічну характеристику і поступово вимальовується в різних перипетіях, зустрічах, конфліктах. Казка змальовує не лише велику силу та розум героя, а й його найвищі моральні якості – чесність, правдивість, співчуття до знедолених, готовність до самопожертви в обстоюванні добра.

Героям-богатирям чарівних казок притаманні рішучість, оптимізм, почуття гумору.

У жіночих образах чарівної казки втілюється скромність, чесність, покірливість дівчини, вміння виконувати будь-яку домашню роботу. В епізодах про мачуху й дідову дочку значну роль відіграє тема праці. “Ідеального” становища багатій господині власного дому дідова дочка досягає стражданням і безкорисливим трудом.

У ставленні до праці виявляються моральні риси дідової та бабиної дочки.

Усі злоторці, зображені у чарівних казках, – образи фантастичні або напівфантастичні – чарівники чи звичайні істоти, наділені якимись надприродними властивостями.

На думку Н.Рошіяну, в первісній казці фантазія є ще елементом вірування, а жартівливий іронічний тон приказок, каламбурів з'явився порівняно пізно, коли казка стала результатом поетичного вимислу, а магія слова – художнім прийомом.

Медіальні словосполучення відіграють важливу естетичну роль в драматизуванні дії казки, в дотриманні оповідачем важливих художніх канонів, відповідно до яких утверджується щаслива розв'язка. Дослідники виділяють зовнішні і внутрішні медіальні формули. Зовнішні зосереджують увагу слухачів, перевіряють її, поєднують сюжети, тобто є перехідними. Словосполучення, вживані для зацікавлення слухачів, фактично є закликком слухати оповідача, попередженням, що розповідь починається: "...Почну вам, діти, казку", "Розкажу вам казку про...".

Вчителям, що готуються до читання дітям казок, слід вдумливо прочитати підрозділ у книжці В.О.Сухомлинського "Серце віддаю дітям", який називається "Кімната казки". На основі свого багатого досвіду видатний педагог дійшов до таких найважливіших висновків:

1. "Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень".
2. "Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками...".
3. "Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, - неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови".
4. "Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їхня думка живе в світі казкових образів. П'ять, десять разів дитина може переказувати одну й ту саму казку і щоразу відкриває в ній щось нове".
5. "Казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких неможливі благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань".
6. "Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем".
7. "З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість".
8. "Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини..." [5, с. 176].

Вчителеві варто скористатися також спостереженнями і висновками К.І.Чуковського, який підкреслював, що, по-перше, пісні і казки із сумним фіналом не приваблюють дитину, по-друге, виконавцеві казки для дітей треба перенестись в дитячий світ, зануритись почуттями своїми в стихію напливу дитячої радості.

Виконавець казки має враховувати і те, що душевні порухи казкових героїв зображаються через фізичні діяння.

Читаючи казки, доводиться змінювати пози, промовляючи репліки різних дійових осіб, враховувати зміни адресата, не забувати про загальний романтично піднесений тон, що відтворює незвичайні, дивовижні картини та ситуації, не збитися на побутово-інформативне читання і в той час уникнути ходульної декламації.

#### Література

1. Буяльський Б.А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 255с.
2. Горєєва В.М. Виховання культури поведінки школярів. – К., 1983. – 47с.
3. Русова С. В оборону казки // Сільська школа. – 2001. – №6. – С.11.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К.: 1977. – Т.3. – С.176-177.
5. Чорна О. Педагогічні умови формування у молодших школярів шанобливого ставлення до людей // Рідна школа. – 2006. – №3. – С.18-20.

*І.В.Онищенко*

### **МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ**

*В статъе раскрывается сущность и характерные особенности речевого развития детей в условиях билингвизма, определяются педагогические условия организации обучения детей украинского языка в дошкольном учебном заведении с русским языком обучения.*

*In article the essence and prominent features of speech development of children in conditions bilingvism reveals, pedagogical conditions of the organisation of training of children of the Ukrainian language in a preschool educational institution with training Russian are defined.*

Постановка проблеми. Процес розвитку української

державності пов'язується з найактивнішим, всеохоплюючим впровадженням рідної мови, що вимагає не тільки формування мовних умінь та навичок, а визначає стратегічне завдання виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами, особистості, яка свідомо і творчо опановує рідну мову з перших років життя.

Розвиток мовлення в системі дошкільної освіти завжди посідав чільне місце, що відобразилося в усіх програмах навчання й виховання дітей. Проте сам підхід до його усвідомлення, до організації мовленнєвої роботи в дошкільних закладах змінювався неодноразово відповідно до чинної в різні часи освітньої парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема раннього і, фактично, одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами та її мовленнєвого розвитку в умовах білінгвізму були об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників: А.Богуш, І.Зимної, І.Кузьмічової, П.Ларкіна, В.Ляпунової, М.Магіна, А.Маркової, О.Негневицької, С.Пенькової, М.Попової, В.Сажіної, О.Хорошковської, R.Diaz, F.Genesse та ін.

Особливості навчання другої мови були предметом досліджень О.Ветохова, І.Вронської, О.Дмитрієвої, І.Зимної, О.Коломиної, О.Негнівицької, А.Понігатко, Т.Полонської, В.Співаковського, Р.Юдашкової та ін., проте, більшість авторів розробляли питання організації навчання дітей другої мови як іноземної, зокрема англійської. Отже, проблема мовленнєвого розвитку дітей в умовах російсько-української двомовності залишається актуальною та потребує ретельного вивчення й обґрунтування.

Метою статті є виявлення сутності й особливостей мовленнєвого розвитку дітей в умовах російсько-української двомовності. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань: 1) проаналізувати теоретичні та експериментальні дослідження можливостей раннього засвоєння дітьми другої мови; 2) виявити психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини в умовах білінгвізму; 3) визначити педагогічні умови організації навчання дітей української мови в дошкільному навчальному закладі з російською мовою навчання.

Навчання другої мови в дошкільних навчальних закладах пов'язане з проблемою двомовності. Дослідники білінгвізму це мовне явище розуміють, з одного боку, як досконале знання рідної й іноземної мов, користування двома мовами як повноцінними, а, з

іншого боку, як уміння користуватися другою мовою в певних сферах спілкування (Є.Верещагін, Ю.Дешерієв, І.Протченко та ін.).

Запорукою успішного оволодіння дошкільниками другою мовою є врахування педагогом анатомо-фізіологічних та психічних особливостей дітей. Без цього неможливо правильно визначити найбільш оптимальний час початку ознайомлення дитини з іншою мовою. Цей вибір зумовлюється такими чинниками: середовищем, у якому виховується малок (сім'я, дошкільний заклад, позашкільний навчальний заклад), певними особливостями його розвитку (зокрема, наявністю чи відсутністю відхилень, затримок чи випереджань вікової норми), мовною ситуацією у родині (якою мовою розмовляють рідні, чи володіє хтось із них українською мовою), функціонуванням даної мови у суспільстві (наскільки вона популярна, поширена, використовувана).

Аналіз теоретичних підходів до проблеми навчання другої мови в сучасній лінгводидактиці засвідчив, що існують різні позиції щодо визначення часу початку навчання російськомовних дітей української мови. Так, представники зарубіжної науки (В.Леопольд, Ж.Ронже, А.Келлер-Табуре, В.Штерн та ін.) обстоюють навчання дітей до трьох років. Представники другої течії (А.Богущ, А.Величук, Я.Коменський, А.Нікольська, Д.Писарєв та ін.) вважають, що навчання дітей іншої мови слід починати після трьох років. Представники третьої течії (К.Ушинський, М.Пирогов) передбачають більш пізні навчання другої мови.

На думку О.Низковської, навчання дітей другої мови можна розпочинати у різні строки: 1) від народження (при цьому хтось із батьків, рідних чи няня (гувернантка) має бути носієм другої мови або досконало знати її, діяти за принципом “одна особа – одна мова”, постійно спілкуватися з малюком цією мовою, не переходячи на іншу); 2) із трьох років (трирічна дитина уже говорить рідною мовою, має певне коло уявлень про себе й навколишній світ, на які може спиратися, опановуючи другу мову; малюк також здатен адекватно сприймати спілкування з носієм іншої мови в родині, у дошкільному чи позашкільному закладі, навчитися відповідати іншою мовою); 3) у старшому дошкільному віці (розвиток фізіологічних і психічних процесів дитини досягає такого рівня, який забезпечує передумови для системного іншомовного навчання; дошкільник здатен ставитися до другої мови як до предмета вивчення, порівнюючи її з рідною мовою) [1, с. 4].



Отже, немає єдиної думки стосовно того, з якого віку розпочинати навчання дітей другої мови. Проте більшість дослідників погоджується, що діти старшого дошкільного віку готові до вивчення другої (третьої) мови, оскільки передумовою такої готовності є опанування основ рідної мови до 4-5 років. У дітей цього віку сформоване фонематичне сприймання; наявне усвідомлення словникового складу рідної мови; спостерігається прагнення до точного і влучного вживання граматичних форм. Виявлено, що вихованці є ініціаторами встановлення мовленнєвих контактів з однолітками, вміють складати різні типи розповідей (з власного досвіду, творчі розповіді на тему, за картинкою і т. ін.); передають зміст переглянутих мультфільмів, казок і оповідань. Це дозволяє розпочинати роботу щодо формування в дошкільників мовних навичок, вмінь діалогічного і монологічного висловлювання засобами української мови.

Для формування двомовності в умовах близькоспорідненого білінгвізму першорядне місце посідає принцип опори на рідну мову і принцип врахування особливостей рідної мови (Б.Беляєв, А.Богуш, О.Катонova, Н.Месяць, Н.Пашковська, М.Пентелюк, А.Супрун, О.Хорошковська та ін.). Врахування особливостей рідної мови спрямовано на практичне оволодіння другою мовою, що уможливується завдяки: 1) організації мовленнєвого матеріалу, який попереджає інтерферуючий вплив рідної мови; 2) організації процесу засвоєння структур виучуваної мови.

Принцип опори на рідну мову передбачає порівняння структур двох мов, аналіз їх схожості й розбіжності з метою глибокого осягнення будови цих мов. Реалізація вказаного принципу допомагає усвідомленому засвоєнню дітьми виучуваної мови, оскільки "...повне розуміння явищ другої мови пов'язане зі знаходженням еквівалента в рідній мові та в мовній свідомості мовця" [3, с. 28]. Цей шлях створює широкі можливості для ознайомлення дітей із закономірностями мови. Перед педагогом постає завдання не тільки "усунути тиск" неідентичних засобів вираження рідної мови на систему виучуваної, а й показати дію загальних для мов законів, навчити користуватися ними.

На думку Н.Пашковської, взаємозв'язок навчання двох мов і врахування особливостей рідної мови врешті-решт зводиться до спільного: з одного боку, до максимального використання позитивного переносу знань, умінь і навичок, а з іншого, — до попередження та подолання інтерферуючого впливу рідної мови. Тому "подальша розробка цього принципу повинна спрямовуватися на виокремлення двох основних

шляхів у їх реалізації: шляху організації позитивного перенесення знань, умінь та навичок і шляху попередження інтерферуючого впливу рідної мови” [2, с. 95].

Близькоспорідненість російської та української мов, схожість їх структур майже на всіх мовних рівнях і разом з тим наявність розбіжностей зумовлюють необхідність постійно враховувати в навчальному процесі як спільне, так і відмінне. Це можна здійснити лише на основі порівняння навчального матеріалу обох мов.

Проблема застосування методу порівняння під час навчання другої мови знайшла відображення у працях О.Біляєва, Г.Коваль, Л.Щерби, В.Ярцевої та ін. На значення цього методу з метою зменшення інтерферуючого впливу першої мови звертали увагу А.Богущ, Н.Пашковська, Є.Поліванов, А.Супрун, М.Успенський, В.Чистяков та ін. Відмічалось, що метод порівняння сприяє усвідомленню фактів рідної і другої мов (Н.Смирницький, Р.Мразек, А.Стржижова, О.Хорошковська, М.Пентилюк та ін.). Наявність у свідомості дитини-білінгва процесів порівняння і зіставлення іноземної та рідної мов дає змогу оволодіти двома мовами за той самий час, протягом якого одномовна дитина засвоює матеріал рідної мови (Н.Імедадзе, У.Ванрайх, М.Павлович, Ж.Ронже, В.Пенфільд, В.Реверс та ін.).

Метод порівняння доцільно застосовувати на заняттях української мови під час формування лексичних умінь і навичок. Порівнювати лексичний матеріал української та російської мов слід тоді, коли лексичні одиниці протилежні в обох мовах або мають часткові розбіжності. Міжмовне порівняння може дати дітям глибоке знання й розуміння культури, особливостей менталітету української нації та народностей і національних груп, що становлять єдиний народ України. Л.Щерба з цього приводу зазначав, що “... факт двомовності має сприяти свідомому засвоєнню мови, і це усвідомлення необхідно підтримувати, виховувати, культивувати, оскільки воно може зробити ефективною нелегку роботу із запобігання явищу небажаної інтерференції і її подолання” [4, с. 18].

У процесі спілкування двомовних співрозмовників обидві мови вступають у взаємодію, що неминуче призводить до інтерференції. Явище інтерференції розглядають як негативне перенесення навичок з однієї мови в іншу, як гальмівний вплив рідної мови на засвоєння іншої. Дітям, які опановують нерідну мову, дуже складно уникнути негативного перенесення мовленнєвих навичок з рідної. “Важко уявити, що під час навчання другої мови можливо

уникнути (свідомого чи несвідомого, поверхневого чи цілеспрямованого, корисного чи шкідливого) встановлення відмінностей між рідною й вивчуваною мовами”, – зауважує А. Супрун [3, с. 25]. Завдання вихователя – передбачити й запобігти негативному впливові на засвоєння вивчуваної мови.

Природного характеру мотивації мовленнєвої діяльності дитини на заняттях із вивчення української мови надає гра. Мета ігрової діяльності на цих заняттях – зробити їх цікавими, бажаними для дитини, активізувати потенціал мимовільного та довільного запам'ятовування й осмислення в межах ігрового контексту, досягти успіху в розв'язанні комунікативних завдань іншомовними засобами. Отже, організовувати заняття з української мови в дошкільному закладі з російською мовою навчання слід як специфічну цільову ігрову діяльність, куди входять сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні ігри, які отримують у своєму перебігу лаконічне словесне вираження і пропонують дітям для багаторазового повторення мовленнєві зразки, чим забезпечують варіативно-ситуативне вправлення у слуханні та говорінні [1, с. 6].

Значне місце у навчанні дошкільнят української мови в умовах двомовності посідає використання малих фольклорних жанрів (лічилок, скоромовок, пісенок, віршиків та ін.). Діти емоційніше сприймають римований текст, легше й міцніше запам'ятовують його. Щоб уникнути механічного запам'ятовування й відтворення віршів без усвідомлення їхнього змісту, важливо закріплювати потрібні для активізації лексичного запасу слова та зразки мовлення поза віршовано-пісенним контекстом спеціально дібраних мовних вправах та іграх. Під час розучування малих віршованих та пісенних форм також доцільно спиратися на наочність.

У засвоєнні дітьми двох мов надзвичайно важливим є формування певної мовленнєвої установки на використання тієї або іншої мови. Адже стихійне засвоєння дітьми другої мови уповільнює формування диференційованих установок. У психології установка розглядається як психологічна спрямованість, готовність особистості до певного виду діяльності. Установка є важливою умовою формування білінгвізму, яка при правильному керівництві виникає вже з перших моментів знайомства дитини з другою мовою, а в подальшому диференціюється, стає чіткішою, дає спрямування механізмові мовлення діяти певною мовою.

Висновки. Отже, навчання української мови російськомовних дітей – це спеціально організований процес, який ґрунтується на врахуванні особистісних якостей та інтересів дітей дошкільного віку і

сприяє подальшому їх розвитку. Взаємозв'язок вивчення російської і української мов сприяє формуванню в дітей мовної і мовленнєвої компетенції, піднесенню загального культурного рівня, глибокому засвоєнню спільного і відмінного в обох мовах. Основними критеріями показників рівнів опанування української мови дітьми дошкільного віку є: вільне спілкування українською мовою (у межах підбраного матеріалу), здатність використовувати засвоєні поняття у нових ситуаціях, вміння самостійно переказувати текст і будувати розповіді, здатність помічати і виправляти власні мовленнєві помилки та помилки однолітків.

#### Література

1. Низковська О. Іноземна мова у дошкільному закладі // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 3-7.
2. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку. – К.: Рад. шк., 1990. – 181с.
3. Супрун А.Е. Некоторые психологические проблемы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия // Совершенствование теории и практики обучения русскому языку в школе. – М., 1989. – С. 24-39.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

*І.А.Салата*

### ТЕОРІЯ АНАЛІЗУ ПОМИЛОК У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*В настоящей статье рассматриваются некоторые важные моменты теории анализа ошибок, возникшей в странах Западной Европы в 60-70 гг. XX ст., как прикладное исследовательское направление в лингвистике, направленное на более успешное преподавание и овладение иностранным языком.*

*The article investigates some important moments of the theory of error analysis which arose in the 60-70s in the West as an applied research branch of linguistics directed to more successful teaching as well as learning of the foreign language.*

Теорія аналізу помилок як прикладний дослідницький напрям виникла в 60-70-і роки ХХ ст. в країнах Західної Європи. З моменту виникнення вона пройшла декілька етапів, кожний з яких є важливим при навчанні іноземній мові. На жаль, українська лінгвістика немає стрункої, детально розробленої системи аналізу

помилки, зустрічаються розрізненні статті вчителів та викладачів іноземної мови, з якими видами помилок вони зустрічаються у процесі навчання, та деякі рекомендації, як їх ліквідувати [7]. В нашій статті ми зробили спробу дуже коротко висвітлити деякі найважливіші моменти теорії аналізу помилок і яким чином їх можна використати для більш успішного викладання та оволодіння іноземною мовою.

Спочатку науковці були зосереджені на аналізі англійської мови як другої в умовах проживання у англослов'янському оточенні. На основі аналізу англійської мови як другої були введені поняття “входу” та “виходу”, а пізніше “прийому”, що здійснює той, хто вивчає іноземну мову. У зв'язку з відмінностями на вході та виході виникло таке поняття як “інтермова”, коли дослідники відзначали необхідність вивчення і засвоєння не лише мовних форм, але й соціокультурної складової в процесі вивчення іноземної мови [5; 6].

На другому етапі дослідники перейшли до аналізу англійської мови як іноземної, аналізу мовної взаємодії іноземців з іноземцями [3; 6]. Більш того, теорія аналізу помилок все більше стала застосовуватися на всіх рівнях мовної системи, починаючи з фонологічного і закінчуючи комунікативним.

Особлива увага приділялася аналізу інтермови учня як системи його перехідної компетенції (transitional competence). На думку Дж. Річардса та Г.Семпсона, інтермова обумовлена декількома факторами:

- віком того, хто вивчає іноземну мову, який детермінує характеристики тої чи іншої інтермови. Якщо мовлення дітей характеризується короткими висловлюваннями, що складаються з кількох слів, нездатністю дітей планувати своє мовлення, то дорослі мають кращу пам'ять, більш багатий запас абстрактних понять і кращі здібності до формулювання нових понять. Однак, на думку дослідників, дорослі стратегічно більш орієнтовані на засвоєння вокабуляру, тоді як засвоєння синтаксису та граматики в цілому представляє для них велику проблему;
- соціолінгвістичною ситуацією, яка визначає вибір того чи іншого процесу засвоєння іноземної мови. Одна справа, коли мова мотиваційно вивчається задля утилітарних цілей, і зовсім інша, коли мова вивчається з метою інтеграції в іншому лінгвокультурному суспільстві;
- мовним переносом (language transfer), за якого спостерігається інтерференція рідної мови при побудові речень іноземною мовою. За підрахунками дослідників, приблизно третина помилок

пояснюється мовним переносом чи (що в принципі те ж саме) міжмовною інтерференцією;

- внутрішньомовною інтерференцією (intralingual interference), яка зумовлена супергенералізацією раніше засвоєних правил. Так, наприклад, засвоївши закінчення -ed для утворення минулого часу, вивчаючий англійську мову цілком може сказати "He growed up in Canada". Дж. Річардс при цьому виділяє типи помилок, які є типовими для мовлення іноземців з різними мовними кодами рідної мови. Більше того, стверджується, що помилки як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції підтверджують правило переносу в навчанні (transfer of training): раніше отримані знання можуть мати негативний вплив на знання, отримані пізніше;
- модальністю (modality), що визначає ступінь "поріднення" іноземної мови і процесу породження мовлення. На думку дослідників, випадки інтерференції рідної мови бувають на рівні породження мовлення і набагато рідше на рівні її сприймання і розуміння. Сюди ж можна віднести випадки неправильної вимови, правопису, змішування форм усної та письмової мови;
- послідовною зміною інтермов, що характеризується своєю нестабільністю через постійне мовне зростання того, хто вивчає мову. У такому випадку пропонується розрізнити компетенцію сприйняття (receptive competence) і компетенцію породження (productive competence). Учень може, наприклад, сказати "He have a book", але розуміти правильно сказане англійською мовою. Інакше кажучи, знання правила не завжди означає, що воно буде правильно реалізоване у процесі комунікації. Виникає питання, як зробити так, щоб щойно введене правило безпомилково було використане у процесі комунікації?;
- універсальною ієрархією труднощів (universal hierarchy of difficulties) що може бути розроблена для учнів з однаковим для них кодом рідної мови. Психолінгвісти визначають труднощі у вивченні іноземної мови, виходячи з таких факторів як довжина речень, час, що необхідний для обробки мовного матеріалу, ступінь важкості словотвірних моделей, кількість трансформацій, семантична складність. У відношенні англійської та української мов дану ієрархію ще необхідно визначити [5, с. 5-15].

На подальшому етапі дослідники теорії аналізу помилок, що займалися в 70-і роки в основному описом синтаксичних форм і конструкцій у мовленні вивчаючих іноземну мову й міжмовною

інтерференцією, розширили діапазон своїх інтересів, звернувши увагу на інші аспекти, що сприяють більш ефективному засвоєнню іноземної мови. Багато з них прийшли до висновку, що просте звертання до лінійної моделі “вхід – чорний ящик – вихід” не є ефективним при поясненні процесу засвоєння іноземної мови. Вихід рідко буває ізоморфним тому, що пропонується на вході, відповідно, необхідно більш ретельно вивчити механізми прийому (intake), якими користується той, кого навчають, як він робить відбір матеріалу на вході, після цього досліджувати співвідношення матеріалу на вході й прийомі, що дозволить надалі відкоригувати вхід.

При цьому виникають два питання: чому ті, кого навчають, не можуть досягти рівня володіння іноземною мовою, яким володіють носії цієї мови? Чому одні більш успішно засвоюють іноземну мову, ніж інші? При відповіді на ці два різних питання висвітлюються два різних аспекти: при відповіді на перше питання у фокусі уваги виявляється сам процес вивчення (learning), при відповіді на друге питання головною діючою особою виявляється той, хто вивчає іноземну мову (learner). Звідси виникає необхідність звернення до аналізу як процесу вивчення, так і самого вивчаючого іноземну мову, тим більше, що вивчаючий іноземну мову не є пасивним одержувачем інформації, а являє собою динамічну складову, що активно здійснює прийом на вході, якість і кількість котрого залежить від таких змінних як вік, соціально-економічний статус, умови, у яких протікає вивчення іноземної мови, а також рівень володіння рідною мовою та іншими іноземними мовами. Справа в тому, що рівень володіння рідною мовою й ступінь ефективності засвоєння іноземної мови перебувають у прямо пропорційній залежності: чим вище рівень володіння рідною мовою, тим більша ймовірність більш успішного засвоєння іноземної мови.

Аналіз досліджень в галузі теорії аналізу помилок, проведених в останні роки, дозволяє нам визначити коло інтересів дослідників і сукупність проблем, які треба бути розв'язати в подальших лінгвістичних і/або психолінгвістичних дослідженнях з ератології з акцентом на ефективність вивчення й засвоєння іноземної мови:

- аналіз процесу засвоєння іноземної мови й особистості, що вивчає іноземну мову;
- вивчення соціолінгвістичних факторів, що сприяють засвоєнню іноземної мови;
- співвідношення матеріалу на вході й прийомі, механізми, що забезпечують більш ефективний прийом інформації, що

надходить;

- аналіз джерел матеріалу на вході в доповнення до матеріалу, що надається вчителем або підручниками;
- контрактивне вивчення матеріалу на вході й виході з наступною корекцією входу;
- аналіз ролі вчителя й навчальних посібників у вивченні іноземної мови з метою виключення помилок, що є причиною переносу в навчанні (transfer of teaching).

Незалежно від того, чи бере суб'єкт участь у перекладацькій діяльності або у вивченні й засвоєнні іноземної мови, він неодмінно зіштовхується з необхідністю участі в різних видах діяльності в якості рецептора (діяльність по сприйняттю й розумінню іншомовного мовлення) і в якості продуцента (діяльність по породженню іншомовного мовлення). Кожний з даних видів діяльності вимагає формування рецептивних умінь і навичок.

Формування рецептивних умінь на кожній із стадій навчання сприяє підвищенню загальної культури іншомовного мовлення й усвідомленню багатомірного характеру даного процесу. З метою формування даних умінь пропонується п'ять базових методичних принципів, які реалізуються в ході навчання, проходячи наступні етапи:

- етап введення (lead-in), де головним завданням є знайомство з темою (усною чи письмовою) і пробудження інтересу до неї;
- етап постановки мети й завдань розуміння, на якому вчитель ставить перед учнями ціль сприйняття/розуміння матеріалу – відповісти на конкретні питання, скласти таблицю, переказати текст і т.д.;
- етап виконання, на якому учні безпосередньо виконують завдання відповідно до поставленої вчителем мети;
- етап зворотнього зв'язку, на якому учні, виконуючи завдання, звіряють свої відповіді один з одним з погляду правильності розуміння матеріалу;
- етап розвитку, на якому вчитель дає розвиваюче завдання на базі вивченого матеріалу. Наприклад, якщо учні зрозуміли текст-лист, то в якості розвиваючого завдання можна запросити учнів написати відповідь на даний лист, вживаючи засвоєний лексичний та граматичний матеріал [2, с. 184-185].

Ми можемо цілком погодитись з точкою зору Дж. Хармера, який вважає, що формування продуктивних умінь (productive skills) проходить три основних етапи:



- етап введення нових мовних елементів, який являє собою “некомунікативний” етап формування продуктивних вмінь (цей етап також називається презентацією (presentation));
- етап практичної діяльності (practice), котрий поєднує риси комунікативних та некомунікативних типів вправ;
- етап комунікативної діяльності (communicative activity), на якому учні вирішують певні комунікативні завдання, використовуючи всю різнобарвну мовну палітру. Цей вид діяльності є обов’язковим для учнів для виходу на більш високий рівень володіння мовою [6, с. 50].

Взаємовідносини та баланс між даними етапами визначаються потребами учнів при вирішенні конкретної задачі і на конкретному часовому інтервалі. На кожному з цих етапів дуже важливою є роль вчителя по виявленню та коригуванню помилок у процесі навчання. На першому етапі при виконанні тренувальних вправ на відпрацювання окремих мовних елементів вчитель за необхідністю контролює та виправляє помилки. На другому етапі вчитель також контролює та усуває можливі недоліки у мові учнів. Корекційна робота вчителя на етапі практичної діяльності може більш повно розкрити для учня зміст інформації на вході.

Таким чином, при вивченні іноземної мови велика роль відводиться вчителю, від якого у найбільшій мірі залежить методичний аспект організації заняття, дотримання балансу етапів в залежності від комунікативної мети й ступеню засвоєння іншомовного матеріалу та, як наслідок, рівень сформованості рецептивних та продуктивних вмінь.

Науковці-викладачі, що присвятили свої наукові праці аналізу помилок, у більшості приходять до думки, що помилки – це складова процесу вивчення (a part of learning), а виправлення помилок – складова процесу навчання (a part of teaching). В цьому випадку виникає методичне питання: як найбільш ефективно й правильно сполучати ці два процеси?

З іншого боку, важливим є розмежування помилок з точки зору того, хто навчається (learner’s mistakes) і помилок з точки зору того, хто навчає (teacher’s opinion of mistakes). Помилки того, хто навчається, як правило підрозділяються на дві категорії: помилки смислу (mistakes of meaning) та помилки форми (mistakes of form), до того ж помилки першої категорії є більш серйозними. Наприклад, у реченні “Please, will you to show me coats?”, на думку Дж. Едж, мають місце дві помилки: використання частки “to” перед дієсловом “show” і

використання іменника "coats" в множині замість однини. "Will you to show me" англійською не вірно, але звучить увічливо та зрозуміло, тому помилка у використанні частки "to" не є значимою для комунікації, на відміну від другої помилки. В разі другої помилки має місце непорозуміння між співрозмовниками, оскільки, використавши правильну граматичну форму, один із співрозмовників мав на увазі зовсім другий зміст [4, с. 2].

Помилки форми, як правило, з'являються у процесі породження мови на етапі вводу нових мовних елементів та на етапі практичної діяльності, коли ті чи інші мовні форми ще не затвердились в мовленнєвій практиці того, хто навчається. Важливо усвідомлювати, які причини полягають в основі помилок форми, щоб учень у подальшому зміг відкоригувати матеріал на ввіді. Виходячи з власного викладацького досвіду, ми можемо цілком погодитись з Дж.Едж, яка вважає, що причинами помилок форми є наступні: помилки під впливом рідної мови, тобто міжмовна інтерференція; помилки під впливом раніше вивчених правил і їх перенесення на всі без винятку випадки; супергенералізація або перенесення загального правила на всі випадки мовленнєвого вживання призводить до помилок, як правило, внутрішньомовної інтерференції [4, с. 7-8].

Виявлення помилок форми допоможе визначити сфери, яким необхідно приділяти більше уваги, розробивши відповідні механізми ліквідації помилок. Таким чином, з методичної точки зору до наявності помилок слід підходити як до важливої умови вивчення іноземної мови, озброївши вчителя відповідями на те, як переключити увагу учня з вивченого раз і назавжди правила на більш гнучку форму його застосування в конкретній ситуації. Помилки, як правило, є незмінною складовою будь-якої, у тому числі мовленнєвої, діяльності. Розуміється, що усвідомлення цього факту та природи тих чи інших помилок у методичному плані може сприяти більш ефективному та творчому застосуванню мовного матеріалу як з боку того, хто навчається, так і з боку того, хто навчає (за принципом зворотнього зв'язку). Корекційна робота викладача – це спосіб нагадування про форми правильної, стандартної англійської мови, а не критика і, тим більше, не різновид покарання. Багато помилок є помилками росту, підвищення мовленнєвої компетенції учня, тому діяльність студентів з експериментування з мовою, у ході якого вони намагаються підвищити рівень знань з мови, безумовно має заохочуватися.

#### Література

1. Edge J. Mistakes and correction. London, N. Y.: Longman, 1989.

2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, N. Y.: Longman, 1991.
3. Gass S. M., Varonis E. M. Input, interaction and second language production // Studies in Second Language Acquisition, 1994, Vol. 16.
4. Jain M. Error analyses: source, cause and significance // Error Analyses. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984.
5. Richards J., Sampson G. The study of learner
6. English // Error Analyses. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984.
7. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics, 1972, Vol. X.
8. Мальковський Г. Исправление типичных ошибок при изучении английского и немецкого языков // Иноземні мови. – 2000. - № 1 – С. 31-33.

*Г.О.Бондаренко*

### **ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МОВИ**

*В статтє рассматривается сущность функционально-стилистического подхода, его преимущества при изучении языка.*

*The article deals with the nature of the functional and stylistic approach, its advantages when teaching language.*

Головною метою мовної освіти сьогодні є формування та виховання комунікативної особистості, що, у свою чергу, передбачає вміння орієнтуватися у мовленнєвій ситуації, осмислювати, планувати і реалізовувати задум висловлювання, удосконалювати його. Державний стандарт базової і повної середньої освіти одним із пріоритетних завдань ставить формування комунікативної компетенції, яке можливе через оволодіння різними типами і стилями мовлення з урахуванням ситуації спілкування, шляхом набуття умінь комунікативно доцільно використовувати стилістичні можливості вивчених мовних одиниць в усному та писемному мовленні [3, с. 2]. Спрямованість на комунікативне, вмотивоване навчання потребує нових удосконалених підходів до процесу навчання. Актуальні проблеми сучасної школи – це розвиток мовленнєвої культури, вільне володіння учнями мовою, формування вмінь спілкуватися, вести дискусію, виражати свою точку зору, використовуючи засоби виразності.

Спостереження над учнівським мовленням показали, що наявні в ньому стилістичні засоби не відображають усього розмаїття української мови, а набуті знання – засвоєння відомостей про фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні явища, залишаються лише теорією. Невміння користуватися мовними виражальними засобами знижує рівень мовленнєвої культури. Відтак, висловлені учнями думки не завжди точні, не передають повноту задуму.

Для розв'язання цієї проблеми досить важливим як для теорії, так і для практики навчання мови є дотримання традиційних (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний та естетичний) і сучасних (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний) підходів (аспектів).

В тлумачному словнику української мови аспект – це „кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття” [1, с. 43], а підхід – „сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь” [1, с. 969]. Що ж до навчального процесу, то О.Бистрова тлумачить підхід як „основний стратегічний напрям, який визначає всі компоненти системи навчання, його цілі, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність вчителя та учнів, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю” [6, с. 40]. Таке визначення дає підстави говорити про підхід як про фундамент, на якому будується весь подальший процес навчання.

Функціональний підхід у вивченні мовних явищ досі не отримав однозначного тлумачення, хоча більшість лінгвістів (О.Александрова, Н.Арутюнова, О.Бондарко, Т.Булигіна, В.Гак, Г.Золотова, О.Кубрякова) вказують на важливість цього напрямку в сучасному мовознавстві. Головним принципом такого підходу є розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження, інструменту комунікації. Науковці, які стоять на позиціях функціоналізму, пояснюють функціональний зв'язок як результат: природного відбору, аналогічного до законів біології; усвідомленого прагнення людини досягнути мети, хоча таке пояснення обмежується тими випадками, коли мовці уникають тих чи тих слів; роботи підсвідомості, надання переваг одним варіантам і применшення інших [9, с.14].

Назва аналізованого підходу містить дві складові – “функція” та “стиль”. Останній, за визначенням В.Виноградова – це “суспільно усвідомлена і функціонально зумовлена внутрішньо об'єднана

сукупність прийомів уживання, відбору й поєднання засобів мовного спілкування у сфері тієї чи тієї загальнонародної, загальнонаціональної мови, співвідносна з іншими такими ж способами вираження, що служать для інших цілей, виконують інші функції в мовній суспільній практиці даного народу” [8, с. 87].

Нині пропонуються десятки визначень поняття “стиль”, однак такі складові, як: вибір, засоби мови, характер їх взаємодії, функція мовних засобів, наявність мети висловлювання, характерні для більшості тлумачень.

Співвідношення понять “функція” і “стиль” досить цікаво з’ясує С.Єрмоленко. Беручи за основу розвідки Пермської школи в галузі функціональної стилістики, дослідниця підтримує думку про суттєву різницю між науковим і художнім мисленням, що, у свою чергу, зумовлює різні принципи побудови наукових і художніх текстів. Таке положення, на думку С.Єрмоленко, дає підстави стверджувати про існування відповідності між виконуваними мовою суспільними функціями та особливими різновидами мислення, характерними логічними побудовами текстів. У міркуваннях про завдання мови щодо ефективності спілкування в різних сферах суспільної діяльності людей також зазначається їхній зв’язок із відповідними стилями: “пізнавально-репрезентативна функція передбачає існування наукового стилю; пізнавально-контактна функція пов’язана з розмовним стилем; інформативно-вольова, дидактична функція охоплює офіційно-діловий; функція цілеспрямованого впливу комуні кантів на слухача (читача) визначає специфіку публіцистичного стилю; естетична функція мови...передбачає існування художнього стилю” [4, с. 271]. В основі такої інтерпретації постає взаємозв’язок мови і мовлення, реалізація функціонального підходу до вивчення мовних явищ.

Автори 12-річної концепції середньої освіти рекомендують реалізацію функціонально-стилістичного підходу, що сприятиме вільному володінню українською літературною мовою, адже “стилістична вправність учнів – необхідна умова високої мовної культури...учень, який добре знає граматичний матеріал, але не вміє користуватися ним у певній мовленнєвій ситуації, не може вважатися грамотним...грамотно побудоване мовлення не буде правильним, якщо воно невиразне, позбавлене стилістичного забарвлення” [5, с. 318].

Наголошуючи на тому, що стилістика вивчається поряд із лексикою, фонетикою та граматиною, де учні вивчають фонетичні, лексичні та граматичні явища мови, одночасно відбувається і процес

засвоєння стилістичних особливостей звукової системи мови, граматичних форм і категорій у зв'язку з певними мовними стилями. Таким чином, розглядаючи мову як чітко організовану систему, необхідно говорити про використання функціонально-стилістичного підходу на кожному зі структурних рівнів, оскільки вони є взаємопов'язаними і не можуть вивчатися ізольовано один від одного.

Переваги функціонально-стилістичного підходу в тому, що мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті, тобто здійснюється цілісне вивчення мови і мовлення і тому, "розкриваючи перед учнями виражальні можливості мовних одиниць, учитель показує особливості їх функціонування, сферу використання, проводить вправи, на яких школярі вчаться оцінювати синонімічні варіанти, їх емоційно-експресивне забарвлення, конструювати речення і тексти зі стилістичною метою, використовувати у власному мовленні різні мовні засоби" [5, с. 318].

Реалізація функціонального підходу дає можливість бачити мовну систему, зв'язок та взаємодію одиниць різних рівнів, і головне – спостерігати за узгодженим існуванням одиниць у мовленні, їх спільне функціонування в тексті; сприяє розвитку логічного й асоціативного мислення: вчить виокремлювати однакові, схожі значення та функції в зовнішню (формальну) різних мовних засобах; розвиває мовне і мовленнєве чуття, робить вибір мовних засобів під час формування висловлювання більш усвідомленим; стимулює розвиток як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих дій.

Стилістична вправність тісно пов'язана зі стилістичними вміннями і навичками, що повинні сформуватися в учнів. М.Пентелюк виокремлює дві групи таких умінь і навичок: 1) уміння і навички пов'язані із засвоєнням стилістичного забарвлення, або маркованих, засобів мови; 2) уміння та навички, які забезпечують оволодінням стилістично диференційованим зв'язним мовленням. Тут мова йде про:

- заміну одних мовних одиниць іншими (стилістичну заміну);
- розрізнення стилів, визначення основних їх ознак;
- удосконалення стилю сказаного і написаного (стилістичного редагування);
- користування тим чи іншим стилем під час продукування мовлення;
- стилістичний аналіз, уміння визначати функцію певної мовної одиниці в мовленні [5, с. 319].

Одним із найефективніших методів формування цих умінь є вправи. На сьогодні існує кілька класифікацій стилістичних вправ, які

вирішують завдання оволодіння стилістичними уміннями і навичками з різних аспектів. Так, лексико-стилістичні, фонетико-стилістично та граматико-стилістичні відображають зв'язок вивчення стилістики з основним програмовим матеріалом, коли опановується функціональне навантаження лексичних, фонетичних та граматичних одиниць. Поділ вправ на супровідні, спеціальні та ті, що закріплюють і поглиблюють знання і навички, вказує на місце їх застосування, оскільки перші проводяться під час вивчення основного програмового матеріалу, другі – на уроках, що безпосередньо присвячені опануванню тем зі стилістики, і треті можуть використовуватись вчителем на різних типах уроків.

Так, наприклад, можна подати фоностилістичні вправи, які б ілюстрували функціонування фонем у різних стилях.

Вправа 1. Підрахуйте кількість наголошених голосних у поданих текстах художнього і наукового стилів. У якому тексті частота наголошених голосних більше? Чому?

1. Системні зв'язки в сфері фраземіки (уривок).

Грунтовне вивчення фраземного складу конкретних мов показало, що фраземіка становить систему, тобто сукупність взаємозумовлених чи певним чином упорядкованих елементів, що утворюють єдність. Суть системної організації фраземіки найповніше виявляється в різноманітних семантичних зв'язках між фраземами. Розглянемо лише ті, що відображаються в таких категоріях, як полісемія, омонімія та паронімія, синонімія та антонімія. Причому слід зауважити, що принаймні один із видів семантичних зв'язків у сфері фраземіки, який відображається в такій категорії, як полісемія, визнається далеко не всіма фразеологами

М.Т.Демський.

2. Художній текст.

Климко прокинувся від холодної роси, що впала йому на босі ноги (видно, кидався уві сні), і побачив над собою скам'янілобузкове небо, яким воно буває лише восени на сході сонця, – без жайвороння, без легких з позолотою хмарок по обрію, без усміхненої радості пробудження. Климко підібгав ноги під поли діжурчини, щоб зогрілися, й онімілою тремтячою рукою дужче розгорнув солому напроти очей. Він спав під скиртою

Григір Тютюнник.

Вправа 2. Підрахуйте, які приголосні звуки найчастіше живаються у поданих творах П.Тичини “Я сказав тобі лиш слово”, “Похорон друга” (уривок). Зробіть порівняльний аналіз. Як

відбивається частота вживання певних звуків на загальному емоційному навантаженні твору?

**Я сказав тобі лиш слово**

*Я сказав тобі лиш слово –  
Вколо ж шум який піднявся:  
В небі сонце задзвеніло,  
Гай далекий засміявся.*

*Подививсь я в твої очі.  
Стиснув руку в любій муці,  
Білі гуси ген за ставом  
Розлетілися по луці...  
Заглянув я в твою душу.  
До серденька притулився.  
Бачу – вишні розцвітають.  
Чую – тихий спів полився.  
Ах, це десь весна танцює,  
Розтопивши білу кригу! –  
Переповнений любов'ю,  
Я одкрив кохання книгу.*

**Похорон друга**

*Вже сумно вечір колір свій міняв  
З багряного на сизо-фіалковий.  
Я синій сніг од хати відкидав  
І зупинився... синій, оркестровий  
Долинув плач до мене. Плакав він,  
Аж захлинався на сухім морозі:  
То припадав зеленим до ялин,  
Що зверху червоніли при дорозі,  
То глухо десь одлунював в саду.  
І від луни в повітрі оддавало,  
Немов, на тон не строючись в ладу,  
там тисячі оркестрів разом грало,  
Мішаючи мотиви...  
Усе міняється, оновлюється, рветься,  
У ранах кров'ю сходить, з туги в груди б'є,  
замулюється мулом, порохом береться,  
Землі сирій всього себе передає.*

Отже, реалізація функціонально-стилістичного підходу дає можливість простежити, яким чином мовні одиниці фонетичного,



лексичного, морфологічного і синтаксичного рівнів реалізуються у мовленні, особливо звертаючи увагу на те, яке стилістичне навантаження вони несуть на собі, з'ясувати закономірності вживання мовних одиниць кожного з рівнів у певному функціональному стилі. Результатом використання функціонального підходу є розвиток інтересу до мови під час роботи з текстом та створення власних висловлювань: демонструє можливість оперувати одиницями різних рівнів, шукати та знаходити зв'язки та взаємодію мовних одиниць. Таким чином здійснюється нерозривне оволодіння мовою і мовленням, що є важливим чинником у формуванні високої мовної культури.

#### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т.Бусел, редактори-лексикографи: В.Т.Бусел, М.Д.Василега-Дерибас, О.В.Дмитрієв, Г.В.Латник, Г.В.Степенко. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, – 2005. – 1728с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М., 1980. – 242с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5. – 16с.
4. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / Інститут української мови НАН України, Український науково-виробничий центр “Рідна мова”. – К.: Довіра, – 1999. – 431с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за редакцією М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400с.
6. Обучение русскому языку в школе / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос. – М., – 2004. – 40с.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: підручник для студентів / за редакцією М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302с.
8. Чередниченко І.Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. – К.: Радянська школа, 1962. – 495с.
9. Pateman T. Language in mind and language in society: Studies in linguistic reproduction. – Oxford: Clarendon, – 1987.

## ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛИ

*Стаття посвячена вопросам екологического воспитания и его роли в формировании личности современного школьника.*

*The article is devoted the questions of ecological education and his role in forming of personality of modern schoolboy.*

Постановка проблеми. Проблема екологічного виховання молоді, яка повинна закласти основи екологічного благополуччя світу в ХХІ столітті є надзвичайно важливою і актуальною.

Природа як засіб виховання дітей завжди цікавила педагогів. Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістерверг, К.Ушинський високо цинили її вплив на процес формування людини.

Гармонійна особистість, на думку В.Сухомлинського, нагороджується лише в гармонії з довкіллям. Природа ріднокраю є важливим і могутнім чинником, який „розкриває світ у його довершеності й виразності, висвітлює унікальність кожної форми життя” [4, с. 264].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (О.Дерев'янку, С.Багоцький, Н.Льєнко, Н.Коваль, Г.Тарасенко, Г.Ковальчук, О.Матвієнко та ін.) продовжують пошук ефективних шляхів екологічного виховання учнівської молоді. Науковці доводять неабияку значущість естетичних аспектів ознайомлення школярів з природою; високо оцінюють роль безпосереднього контакту учнів із довкіллям; наголошують на особливому статусі творчих форм пізнання природи. Здатність досягнути естетично виразне у природі, як наголошує Г.Тарасенко, “наближує дитину до розуміння розмаїття життя на планеті, до досягнення всіх форм його вияву”.

Мета нашої статті: розглянути сутність екологічного виховання та його роль у формуванні сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дозволив побачити, що існує багато підходів до визначення поняття “екологія”. Так, наприклад, тлумачний словник української мови стверджує, що це – “взаємовідношення між організмом і оточуючим середовищем” [5, с. 97].

“Український педагогічний словник” С. Гончаренка містить таке визначення: “Екологія – розділ біології, що визначає закономірності взаємовідношень організмів з навколишнім

середовищем, а також організацію і функціонування надорганізованих систем (популяцій, видів, біоценозів, біосфери)” [1, с. 11].

Зміст терміна “екологія” за останні роки значно розширився. Тому від суто біологічного його розуміння треба переходити до нового трактування, що передбачає взаємодію з природою, яка становить не безладне поєднання різних живих істот, а досить стійку й організовану систему. А життя та діяльність людини, як і кожного живого організму, відбуваються в умовах певного середовища.

Сучасні дослідження доводять, що від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення підростаючого покоління великою мірою залежить майбутній стан природного середовища. Отже, екологічне виховання – це “психолого-педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями наукових основ природокористування, формування відповідних переконань і практичних навичок, вироблення певних ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції в галузі охорони природи” [3, с. 266].

У Концепції національного виховання [2], що спрямована на цілісне формування особистості, наголошується, що формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи посідає в Україні особливе місце. Це викликано багатьма причинами: наслідками Чорнобильської катастрофи, високим рівнем радіаційного та хімічного забруднення навколишнього середовища. Нашим дітям у край необхідні знання про взаємозв'язок природи і суспільства, відчуття відповідності за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя на Землі. Сучасні школярі мають набути стійку потребу в спілкуванні з природою; оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею; брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

Видатний педагог В.Сухомлинський розкрив суть екологічного виховання учнів засобами природи. Його погляди на світ, природу і місце людини у ній вражають своєю глибиною, цілісністю. Безмежна віра в красу, в її всеперемагаючу силу стала могутнім підґрунтям оптимістичної педагогіки Василя Олександровича, обумовила нову принципову орієнтацію на загальнолюдські цінності.

Філософська заглибленість мислення педагога-науковця, своєрідність тлумачення найскладніших проблем буття і вічності дають підстави для пошуку в його спадщині концептуальних підходів до вирішення складних проблем екологічного виховання дітей у ХХІ столітті.

В.Сухомлинський вибудував струнку педагогічну систему, концентрами якої стали людина і природа. Суспільне виховання, на думку педагога, не повинно відокремлювати дитину від навколишнього світу, а навпаки – зобов'язане максимально враховувати особливості її розвитку як природної істоти: “Людина була й завжди залишається дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури?” [4, с. 217].

Природа у вчителя-практика – не просто фон для успішного навчання і виховання учнів, не допоміжний засіб впливу на емоційно-вольову сферу вихованців, а “первородне джерело життя, основа радості людського буття”.

Мета екологічного виховання на сучасному етапі розвитку суспільства – формування відповідального ставлення до навколишнього середовища, заснованого на екологічній свідомості [3, с. 267]. Це передбачає дотримання моральних та правових принципів природокористування й пропаганду ідей його оптимізації, активну діяльність з вивчення і охорони природи своєї місцевості.

Мета екологічного виховання досягається комплексним розв'язанням освітніх, виховних та розвивальних завдань.

Екологічне виховання школярів здійснюється за допомогою різних навчальних дисциплін: довкілля, природознавство, рідна мова, читання, позакласне читання (початкова школа); ботаніка, зоологія, генетика та географія, література (середня та старша школа).

Здобуваючи певну систему знань на уроках, учні свідомо засвоюють взаємозв'язки у системі “людина-природа”. Поступове формування екологічної свідомості підведе їх до розуміння того, що:

- гармонійний розвиток людини і природи – це елемент єдиної системи;
- необхідно зберігати екологічну рівновагу задля спільної користі;
- потрібно охороняти природу і зберігати її заради неї самої та майбутніх поколінь.

Слід пам'ятати, що екологічне виховання повинно бути систематичним; здійснюватися на засадах наступності, поступового ускладнення і поглиблення окремих елементів від 1-го до 11-го класів.

Шкільна практика свідчить, що ефективний вплив у цьому напрямку має активне залучення школярів до посильних для них практичних справ з охорони природних ресурсів (озеленення класних кімнат та школи; догляд за квітниками; шефство над лісосмугами;

збирання плодів і насіння лісових і лугових трав; охорона й підгодівля птахів тощо.

Висновки. Отже, формуючи у сучасних школярів гуманний погляд на природу, ми допомагаємо їм зрозуміти, що людина і природа тісно пов'язані між собою, турбота про довкілля, його захист – це турбота про людину, її майбутнє. Нищення природи – результат занепаду особистості, її моральних цінностей.

#### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.–К.: Либідь, 1977. – 376 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа.– 1995.– №9.– С.11-47.
3. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія.– К.: ВД “Стилос”, 2006. – 543 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори у 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1979. –Т.3. – 367 с.
5. Глумачний словник-мінімум української мови / Уклад. О.М.Єфімов.–К.: Довіра, 1999. – 447 с.

*Ю. Стежко*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ВИПРОБУВАНЬ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ЛЮДИНА І СВІТ”**

*Досліджуються методика тестових випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ”, спосіб класифікації тестових завдань, психолого-педагогічні умови та організаційні заходи їх застосування.*

*The article deals with the methodics of Knowledges tests evaluation in the Humanities and Social course “Human and the World”, methods of tests classification, psychological and pedagogical conditions, tests objectives and using.*

Реалії ринкових трансформацій, євроінтеграційні тенденції обумовили суспільне замовлення на особистість нового типу, на випускника школи, конкурентноспроможного на ринку знань. Перед педагогічною наукою з усією гостротою постало завдання піднести рівень вітчизняної освіти до європейських стандартів, вдосконалити та уніфікувати методику оцінювання знань, виявлення творчо обдарованої учнівської молоді. Отож видається цілком логічним утвердження в освітніх технологіях іновачій на кшталт тестових випробувань – запоруки об'єктивності, комплексності,

компетентності в оцінюванні інтелектуального рівня та креативності особистості. Зазначене особливим чином актуалізувало проблему теоретико-методичного забезпечення тестових випробувань із соціально-гуманітарних дисциплін, що, власне, і визначило тему нашого статейного дослідження.

Практика тестових випробувань не є новою в історії національної педагогічної практики. Проте вони мали спорадичний характер. Не буде помилкою сказати, що тестування не набуло достатнього поширення, не розкрило свого дидактичного потенціалу. Не останню роль в цьому відіграла невідповідність методичних пропозицій щодо запровадження тестових випробувань потребам освітянської практики. Йдеться передусім про спрямування методики не стільки на контроль за засвоєнням знань, скільки на виявлення культури мислення, творчих здібностей.

Сьогодні доволі відчутною стала скрута в напрацюваннях тестових завдань із соціально-гуманітарних дисциплін, котрі б відповідали зазначеним вимогам. Проте спостерігається і зростання зацікавленості науково-педагогічної спільноти, педагогів-практиків цією проблемою. Маємо відзначити вагомі розробки тестових завдань з філософії та шкільного курсу “Людина і світ” О.Гісема, О.Мартинюка [1], В.Петрушенка [2], П.Сауха [3] та інших авторів.

Утім аналіз напрацювань з методики тестування засвідчив, що на заваді широкого його впровадження в практику постав ряд стереотипів: по-перше, тестування пов’язувалося із використанням комп’ютерних технологій; по-друге, тестовий контроль знань визнавався можливим лише стосовно спеціальних, точних наук; по-третє, тестування бачилось як засіб контролю за засвоєнням учбового матеріалу, його репродуктивним відтворенням, а не здатності до продуктивного мислення, творчості. Найбільш згубно це відбилосся на практиці тестування із курсу “Людина і світ” в силу його філософського змісту.

Аналіз практики випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ” в старших класах засвідчив, що представлення тестових завдань не потребує формалізації, позаяк соціально-гуманітарні дисципліни відзначаються високим ступенем абстрактності, неоднозначністю та суперечливістю – якостями, які не вкладаються в формально-логічні рамки комп’ютерної “мови”. Отож і акцент в побудові тестових завдань зміщується зі сфери формалізації в площину змістовності, евристичної спрямованості. Втім це не єдине, що впливає на ефективність тестових випробувань.

Доволі проблематичним виявилось і бачення методики та самої методології тестових випробувань. Розбіжності зосереджені, головним чином, навколо визначення критеріїв класифікації тестів, потреба в якій обумовлена уніфікацією вимог щодо рівня складності завдань, а відтак і стандартів оцінювання знань, здібностей, обдарованості учнівської молоді.

Іншим істотним чинником проблемності запровадження тестових випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ” стало кількісне визначення рівнів складності тестових завдань, обсягу їх інформаційного наповнення та формату відповідей. Потребує чіткості міра вимогливості, закладеної в формулюванні тестового завдання кожного рівня.

Зміст завдань та їх формулювання не мають повторювати питання плану уроку. На практиці виправдало себе формулювання тестових завдань з розрахунку на ускладнення -- від простих вимог на кшталт “Віднайдіть вірну відповідь із запропонованих...”, “Поставте у відповідність...” тощо до складних -- “Розкрийте...”, “Співставте...”, “Проаналізуйте...”, “Обґрунтуйте...”, “Прореферуйте...” тощо.

Щодо інформаційного забезпечення, то кожне завдання має містити інформації стільки, скільки потрібно для достеменного його осмислення, і в той же час щоб її надлишок не обмежував творчий злет думки. Недостатність інформації, котра міститься в завданні, в такій же мірі як і її надлишок не сприяють розкриттю творчих, аналітичних здібностей. Міра інформаційного наповнення тестового завдання визначається кожен раз згідно мети випробовування та уточнюється експериментально. Але формулювання завдань неодмінно має бути максимально лаконічним.

Стосовно класифікації тестових завдань, то, як свідчить досвід, доцільно в її основу покласти передусім такі чинники як мета тестування, його призначення, вимоги до глибини знань та стилю мислення, а також форму відповіді. Отож тестові випробовування нами бачаться трьохрівневими. Досвід підтвердив їх самодостатність. Проте, щоб якомога більше розширити сферу призначення тестування та якомога точніше визначитися з оцінкою знань, здібностей, обдарованості, стилю мислення, виправдало себе і застосування завдань четвертого рівня складності, котрі, утримуючи в собі ознаки усіх попередніх рівнів тестування, накладають додаткові вимоги щодо способу мислення -- синтезу формально-логічного та діалектичного.

Перший рівень становлять фіксовані тести, котрі вимагають віднайти із запропонованого переліку відповідей на запропоноване

питання єдино вірну. При цьому питання та відповіді мають однозначний зв'язок. Можливий і інший варіант, коли вимагається встановити відповідність між декількома співвідносними твердженнями. При цьому не вимагається обґрунтування зробленого вибору.

Такі тести розраховані здебільшого на пригадування навчального матеріалу, репродуктивне відтворення знань, в кращому разі на формально-логічне мислення. Втім і вірні відповіді на тестові завдання першого рівня складності не є абсолютним показником знань. Результат такого випробовування не завжди має достовірний характер, позаяк не виключається випадковість, коли вірна відповідь віднаходиться за певною асоціацією, а то й просто навмання.

Проте тести першого рівня складності мають і свою перевагу вже бодай в тому, що проведення тестування за такого типу завдань не вимагає багато часу, тому має широке застосування, можливо навіть як експрес-тестування за десять хвилин до закінчення уроку.

Другий рівень тестів становлять тести, в котрих завдання вимагають не лише володіння достатнім обсягом знань, зокрема, знання філософської термінології, а й здатності аналізувати, співставляти, віднаходити причинно-наслідкові зв'язки тощо. Такого роду тести розраховані на вияв комплексу мислительних дій, індуктивно-дедуктивних, аналітико-синтетичних, мислення за аналогією та інших формально-логічних суджень. Завдання можуть складатися також і у формі таблиць, а то й кросвордів, як це, наприклад, пропонує П.Саух [3]. Саме ж тестування не передбачає будь-якої додаткової підготовки, а тому може призначатися як для контролю знань на уроці по темі, так і в позаурочний час як підсумковий контроль засвоєння матеріалу з того чи іншого розділу.

Випробовування за третім рівнем складності тестів відзначається підвищеною вимогливістю до стилю мислення в тому сенсі, що пропонуються завдання на узагальнення емпіричного матеріалу, його філософське осмислення, знання змісту наукових понять тощо. Цей рівень складності тестових завдань розрахований на поєднання формально-логічного та діалектичного мислення, піднесення на рівень усвідомлення суперечностей. Випробовування за третім рівнем складності дає можливість оцінити сутнісне розуміння дійсності, здатність до обґрунтування відповіді.

Зазвичай тестові випробовування обмежуються трирівневою системою складності завдань. І цього цілком достатньо для того, щоб визначитися із оцінкою знань. Однак за певних обставин, скажімо, при



потребі з'ясувати межі пізнавальних здібностей або схильність до науково-дослідної роботи виправданим буде випробування за четвертим рівнем складності.

Четвертий рівень завдань є найбільш складним, та власне і не є експрес-тестуванням на кшталт попередніх. Завдання можуть передбачити написання есе, реферування робіт мислителів, аналіз та співставлення концепцій, тобто мислення такого рівня, котрий вимагає, окрім синтезу вищезгаданих пізнавальних здібностей, ще й здатності до суджень, узагальнень, вміння визначати ступінь дослідженості проблеми, скласти власну думку та аргументовано відстоювати її, спираючись на глибоке розуміння дисципліни.

Вочевидь, що випробування за таким рівнем потребують додаткової підготовки, роботи з першоджерелами, науковою літературою, періодичними виданнями тощо. Тому їх доцільно застосовувати, скажімо, для контролю за самостійним опрацюванням тем, розділів, для комплексного оцінювання засвоєння дисципліни в цілому, здатності мислити творчо, виходити за межі стереотипів.

Отже, узагальнимо сказане. Застосування того чи іншого типу тестування визначається не лише метою, яку ставить перед собою вчитель, що він прагне оцінити, а й формою проведення випробування, обсягом часу, умовами тестування. Мається на увазі призначення випробування, значимість отриманих результатів – як для вчителя, так і для учня – чи то є модульним контролем знань, чи то є контролем за самостійною роботою, чи то є перевіркою на схильність до науково-дослідної діяльності, чи то є випускним випробуванням. Комплексне використання завдань усіх чотирьох рівнів складності дає змогу оцінити весь спектр пізнавальних можливостей учня, скласти цілісне уявлення про його інтелектуальний рівень.

Відзначаючи в цілому ефективність тестування як дидактичного методу, не варто випускати з поля зору той факт, що ця ефективність значною мірою визначається психолого-педагогічними умовами, за яких відбувається випробування, організаційними заходами щодо його підготовки та проведення, професійністю вчителя, його знанням вікової психології. Школярі відзначаються особливою чутливістю до умов, за яких відбувається випробування, надзвичайно переймаються стосунками з учителем. Ідеться про необхідність створення атмосфери доброзичливості, котра б зняла емоційно-психологічну напругу, яка неодмінно виникає під час будь-якого випробування, тим паче доленосного.

Ще одним фактом спостереження, вартим пильної уваги, є те, що результат тестових випробувань на завжди адекватно відображає рівень знань чи мислительних здібностей. Досвід дає приклади вкрай низьких показників тестування учнів, котрі протягом навчального року виказували доволі високий рівень знань, здібностей. Інколи така невідповідність є проявом заниженої самооцінки особистості, її внутрішнього психологічного дискомфорту з того чи іншого приводу, наприклад, в ситуації психологічної несумісності колективу, особливо щойно сформованого. Досвідчений педагог безпомилково розрізнить, що то є за причина. Проте не становить особливої складності і діагностування особистості на психічну адекватність та в разі потреби здійснити психокорекцію особистості, вжити заходи щодо усунення психологічних перешкод. У виняткових ситуаціях можна застосувати роботу в “малих групах”, розділивши клас за ознакою психологічної сумісності. Досвід підтверджує ефективність такого прийому.

Окрім того, практика підтверджує доцільність в разі потреби використання опосередкованих підказок, котрі б якимось чином сприяли виявленню знань, здібностей. Скажімо, навести додаткову інформацію у вигляді зазначення теми уроку, де висвітлювався матеріал, який має пригадати учень, можливо вказати на літературні джерела або дати тлумачення термінів, котрі б асоціативно наводили на потрібні відповіді. Адже не останню роль в ефективності тестових випробувань відіграє і така складова пізнавальної діяльності як кмітливість – здатність інтелекту до оперативного, адекватного аналізу інформації.

В окремих випадках тестових випробувань видається виправданим проведення індивідуальної роботи з учнем як додаткового засобу активізації його пізнавальної діяльності. З огляду на особистісні характеристики, тип темпераменту тощо педагог має визначитися, що то має бути за робота: чи то додаткові індивідуальні співбесіди на кшталт сократівських, чи то застосування методів імітаційного моделювання, чи то аналізу ситуацій щоб збудити певні асоціації.

Стосовно організаційних заходів то варто зосередитись як на належній підготовці самих тестів, так і на попередній роз’яснювальній роботі щодо порядку проведення тестування та оцінювання завдань згідно його складності. Для зручності та заощадження часу на проведення тестових випробувань завдання можуть міститися на окремих картках, котрі роздаються кожному учневі. Формат тестових завдань повинен забезпечити однозначність їх розуміння, доступність

для сприйняття, чіткість формулювання вимог до змісту та форми відповіді, щоб учень не відволікався на їх осмислення.

Випробовування може відбуватися одночасно за декількома тестами – як однотипними, так і різного рівня складності. В останньому випадку усі завдання зводяться до однієї картки. По завершенню тестування підводяться підсумки, обговорюються стандартні помилки, оголошуються результати.

Кожне тестове випробовування має завершуватися оцінкою або відповідною кількістю балів, однак неодмінною умовою є врахування рівня складності завдання, його “ваги” в загальній оцінці. Проведення самого тестування та оцінювання знань можуть здійснюватися одним вчителем у разі внутрішнього контролю знань, або незалежними експертами, щонайменше двома, у разі здійснення зовнішнього тестування.

Дидактична значимість тестування, окрім функції контролю знань, визначається і корегуючою роллю в тому сенсі, що вчитель, аналізуючи та узагальнюючи допущені учнями помилки, неодмінно має віднайти їх причину та відповідним чином скорегувати навчальний процес.

Отже, ми зосередились лише на декотрих але, як на нас, сутєвих моментах тестових випробувань, із соціально-гуманітарних дисциплін, умисно залишивши поза увагою деталі, з якими кожен методист, вчитель-практик має визначитись самостійно. Зокрема, на тлі незаперечних переваг тестування над іншими формами контролю знань не слід нехтувати вербальними формами роботи вчителя, таким потужним засобом розвитку особистості, формування, культури мислення як усне спілкування. Отож педагог має скористатися кожною нагодою для спілкування, кожною можливістю учня висловити власну думку в діалогічній чи монологічній формі. “Живе” слово збуджує думку, а схвальна оцінка вмотивовує навчання.

Усе зазначене дає нам підстави для наступних висновків щодо практичної значимості тестових випробувань: по-перше, тестування є більш ефективним методом порівняно з традиційними – заліком чи екзаменом; по-друге, вдосконалена методика тестування поширює сферу його застосування на соціально-гуманітарні дисципліни; по-третє, тестування в найменшій мірі, порівняно з іншими методами, дає простір для вияву суб’єктивізму вчителя; по-четверте, тестування заощаджує навчальний час, завдяки чому урізноманітнюється його застосування; по-п’яте, тестування створює можливості для уніфікації вимогливості щодо кожної оцінки; по-шосте, тестування дає

можливість запровадити свого роду стандарт на випускника школи, що забезпечить рівні можливості конкуренції не лише на вітчизняному, а й на зарубіжному ринку знань в рівній мірі навчальним закладам різної форми власності; по-сьоме, забезпечує наступність в безперервній системі освіти – школа, бакалаврат, магістратура.

І наостанок. Наведене нами бачення тестових випробувань, місця в освітніх технологіях не може претендувати на вичерпність, позаяк утілення в практику незалежного тестування на усіх щаблях освітньої ієрархії неодмінно висвітлить нові грані проблеми, нові прогалини в методиці, то ж постане потреба у подальшому її вдосконаленні.

#### Література

1. Людина і світ. 11 клас: Плани-конспекти уроків / О.В.Гісем, О.О.Мартинюк. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2005. – 256 с.
2. Практикум з філософії: Методичний посібник для викладачів та студентів ВНЗ. Під ред. В.Петрушенка. Львів: “Новий Світ – 2000”, “Магнолія плюс”, 2003. – 256с.
3. Саух П. Філософія: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

*О.В.Ковальська*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ НА УРОКАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*В статтє дана характеристика основних структурних компонентів процесу формування понять на уроках культурологічних дисциплін.*

*In this article the reference of the main structural elements of the lessons of education subjects is given.*

Постановка проблеми, мета статті. Кардинальні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти. Одне з головних положень концепції оновлення освіти пов'язане з перебудовою шкільної етико-естетичної і художньої освіти. Без перебільшення можна сказати, що введення шкільних предметів етико-естетичного і художнього спрямування як найкраще сприяють підготовці молодої людини до діалогу з іншими культурами, толерантного її співіснування, взаємозбагачення в процесі обміну інформацією, знаннями, досягненнями в різних сферах людського буття.

Зазначені дисципліни являють собою систему законів, закономірностей, взаємопов'язаних понять і термінів. У процесі їх вивчення в учнів складається наукова картина світу, система понять на підставі якої розвивається вміння мислити категоріями даних предметів. Тож вдосконалення методичної системи навчання основам цих дисциплін в школі, зокрема і формування понять в учнів на уроках з дисциплін художньо-естетичного циклу, є на часі.

Аналіз досліджень та публікацій. У радянській період в педагогіці та психології було накопичено чималий досвід пошуків ефективних шляхів розв'язання проблеми формування понять в учнів на уроках (в основному природничих дисциплін), з врахуванням вікових особливостей школярів. Вагомий внесок у цю справу зроблений Алексюком А.М., Брунером Дж., Виготським Л.С., Гальперіним П.Я., Давидовим В.В., Заволокою Н.Г., Заком А.З., Кабановою-Меллер О.М., Костюком Г.С., Крутецьким В.А., Леонтьєвим О.М., Лернером І.Я., Менчинською Н.О., Онищуком В.О., Поспеловим М.М., Рубінштейном С.Л., Скаткіним М.М., Талізіню Н.Ф., Усовою А.В., Фрідманом Л.М., Якиманською І.С.

За старої системи навчання предмети етико-естетичного і художнього циклів в школі викладалися загалом факультативно, то ж питанням формування поняттєвого апарату учнів в процесі вивчення саме цих дисциплін не приділялося належної уваги. Вони цікавили педагогів та дослідників лише як складові виховного процесу. Загальновідомі праці з питань культурно-естетичного розвитку особистості школяра Бушельової Б.В., Гаврилюка П.І., Германа Ш. М., Гоголева Л.Д., Громова Є.С., Гулиги А.В., Еренгроса Б.А., Кленської І.С., Лук'янова Б.Г., Маймина Є.А., Мігунова А.С., Раппорта С.Х., Скатерщикова В.К., Столовича Л.М., Шестакова В.П. – створили підґрунтя для вирішення зазначеної проблеми. Сьогодні методичні аспекти формування понять на уроках культурологічного спрямування стали предметом дослідження в працях Верб М.А., Гриценко Л.І., Караїзи Ж.В., Кривошії Т.М., Крицької І.В., Манжури В.І., Паламарчук В.Ф., Помешун К.І., Смирнової Т.А., Шкарлупіної Г.Д. та ін.

Ознайомлення зі станом розробки зазначеної теми у психолого-педагогічній літературі дозволяє сформулювати проблему і визначити мету статті: показати основні структурні компоненти процесу формування наукових понять в учнів, та особливості “введення”, “утворення”, “виведення”, “розвитку” і “засвоєння” понять.

Отримані результати. Розвитку мислення у школярів сприяє робота над науковими поняттями, одночасно поняття виступає як продукт мислення – воно відображає реальний світ, виявляється в пізнанні як метод спілкування, тобто специфічно людської активності, виражається засобами мови, запису та символом. Поняття – це висновок, підсумок пізнання реальних процесів і явищ.

Розрізняють емпіричні і теоретичні поняття. Емпіричні відносяться до об'єктів, які доступні для спостереження і узагальнення за ознаками, що є очевидними; теоретичні можуть відноситися також до об'єктів спостереження, але узагальнюються за ознаками які не піддаються спогляданню. У випадку, коли об'єкти ще спостерігаються, утворення теоретичного поняття здійснюється на основі емпіричного. Таке теоретичне поняття являє собою розвиток емпіричного, і тому воно повинно пояснювати ті особливості узагальнюючих об'єктів, котрі виявлені на емпіричному рівні. Теоретичне поняття відрізняється від емпіричного тим, що в ньому відображається сутність предметів. Так, поняття в естетиці “краса”, “красивий” відносяться до категорії емпіричних понять оскільки їх суттєві ознаки – симетрія, пропорція, ритм, подібність, спів розмірність, єдність частин і цілого, обсяг, тощо дозволяють описувати предмети, речі або явища дійсності. Прикладом теоретичного поняття можуть виступати “прекрасне”, “довершене”, “привабливе”.

Теоретичні поняття вводяться достатньо часто в якості засобу пізнання; не маючи реального аналогу в житті (справедливість, вірність, вектор, меридіани). Інші вводяться в результаті ідеалізації, спрощення об'єктів і ситуацій що спостерігаються (ідеальне тіло, ідеальна красуня, абсолютний смак). Треті являють собою елементи теорій, які пояснюють деякі сукупності явищ (егоїзм, індивідуалізм, калокагатія) та предметів з їх характеристиками, існування яких припускається (душа, духовність, кохання).

Отже, емпіричні поняття виникають в результаті аналізу властивостей і ознак даних об'єктів. Теоретичні вводять в науку нові об'єкти [1, с. 133-135].

Поняття являє собою необхідний елемент знання і по своїй структурі утворює складну систему. Розвиток поняття може здійснюватися за рахунок зміни його основного змісту (або обсягу) в результаті поглиблення наших знань, їх переосмислення або за рахунок відкриття нових законів оточуючої нас дійсності. Поняття слугують поясненню, систематизації фактів, осмисленню інших понять, значно більшому проникненню в сутність явища. Чим багатше

та чіткіше поняття учня, тим більшу інформацію він засвоює, всебічно в ній орієнтується, самостійно систематизує.

Особливою ж рисою етико-естетичних і художніх понять є їхня не строгість з точки зору формальної логіки, надто незначною розмежованістю процесів мовного слововжитку і філігранністю наукових понять [2, с. 112]. Такі поняття, не володіють ясною, чіткою виразністю змісту та конкретністю обсягу, тому носять назву розмитих, нестрогих понять. А це значить, що при вивченні вказаних предметів, в підручниках та додатковій літературі учні зустрічають велику кількість описуючих визначень одного й того ж поняття, в яких відсутня ієрархія суттєвих і несуттєвих ознак які, зазвичай, відображають окремі сторони визначуваного об'єкта чи явища. На даний феномен ми вже звертали увагу.

Культурологічні поняття є механізмом рефлексивних процесів, проте свою рефлексивну функцію здатне реалізовувати лише таке поняття, яке засвоєне не тільки на рівні значення, але й наповнене змістом, тобто тоді, коли поняття являє собою осмислене значення. Саме тому для формування наукових понять вчителю необхідно знати характеристики поняття як логічної категорії; способи утворення і розвитку понять; джерела їх утворення; показники, рівні і умови засвоєння понять учнями, а також критерії способів їх формування.

Джерелом утворення понять виступають: а) життєвий досвід учнів, їх повсякденні спостереження, сприйняття різної інформації, здоровий глузд та живі традиції (що відносять до стихійного утворення понять); б) спеціальне формування понять учнями на уроках та засвоєння їх в процесі виконання самостійної роботи (при цьому зовсім не виключається використання асоціацій які мають випадковий характер і призводять до помилок). У першому випадку маємо справу з так званими життєвими поняттями, а в другому – науковими. Життєві – несистематичні і неконтрольовані, наукові – систематичні і мають чіткі ознаки, проте не завжди мають прямий безпосередній зв'язок з дійсністю [3, с. 53].

У процесі вивчення реальної дійсності формування понять – мета розумової діяльності людини, а знання операцій мислення – засіб, за допомогою якого досягається дана мета. У складному процесі утворення понять самі розумові операції учня безперервно вдосконалюються, модернізуються, піднімаються на значно вищий рівень, що й використовується в навчальній діяльності. В такому разі розвиток операцій мислення у учня стає метою, а утворення понять – засобом, який сприяє її досягненню. Ці обидві тенденції не суперечать

одна одній, а виступають в діалектичній єдності. Питання про спрямованість дій учнів в кожному конкретному випадку вирішується вчителем: що він хоче – навчити утворювати будь-яке поняття чи вдосконалювати розумові операції в ході роботи над поняттям. Учитель зазвичай висуває обидві мети.

Які умови визначають рівень засвоєння понять учнями на уроках культурологічного циклу? Сучасні дослідники, методисти особливо наголошують:

- по-перше, на послідовності в процесі засвоєння учнями понять. Мається на увазі, поступовий перехід від наочних уявлень – до початкового поняття; від складних – до більш складних; від понять котрі допускають широку конкретизацію за допомогою наочного матеріалу – до понять, котрі можуть бути конкретизовані лише через інші поняття;
- по-друге, на поетапності, у випадку коли йдеться про введення складного для сприйняття учнями поняття. Тобто, в якості початкового визначення, вчитель наводить ознаки визначуваного поняття і називає його складові компоненти. Наприклад, пояснюючи складне поняття “культура”, вчитель наводить його складові: писемність, живопис, наукові знання, однак не робить визначення самого поняття, оскільки воно потребує теоретичного осмислення в зв’язку з іншими суспільними знаннями, котрі матимуть учні лише в старших класах. То ж кінцевий варіант визначення “культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що відображається в типах та формах організації життя і діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях”, завершує процес введення та засвоєння поняття [4, с. 119].

У деяких рекомендаціях шляхів формування понять (Орехов П. В., Усова А. В.) вказується на операції, які використовуються при цьому: 1) конкретно-чуттєве сприйняття; 2) аналіз властивостей і відношень предметів, що вивчаються, який приводить до виділення ознак поняття; 3) синтезування ознак (формування знань основного змісту поняття); 4) виділення класу предметів, що вивчаються (формування знання про обсяг поняття); 5) встановлення кількісних і якісних зв’язків поняття що вивчається з іншими поняттями (формування повного змісту поняття); 6) уточнення ознак поняття, вивчення взаємозв’язку родових і видових понять; 7) уточнення відповідності між змістом і обсягом поняття, що призводить до класифікації видових понять; 8) конкретизація



застосування поняття; 9) систематизація понять на основі теоретичного узагальнення. В цій моделі процес формування понять прямо вказуються розумові операції, які використовуються при цьому: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, конкретизація, узагальнення.

Дослідники Кулько В. А., Цехмістров Т. Д. виокремлюють 4 рівня понять (за обсягом) в навчальному предметі:

1) поняття, за допомогою яких описують факти емпіричної дійсності (озеро, річка, комп'ютер);

2) узагальнюючі поняття (раб, капіталіст, швидкість, число);

3) між предметні поняття (поле, революція, досягнення, ідеальне);

4) філософські категоріальні поняття (матерія, єдність, розвиток) [5, с. 89].

Що ж до естетико-художніх дисциплін, то тут на нашу думку, можуть бути відповідно наведені такі поняття:

1) картина, музичний інструмент, вчинок;

2) жанр, стиль, мистецька школа;

3) творчість, діяльність, акт, мистецтво;

4) прекрасне, трагічне, піднесене, добро, мораль.

Важливо довести до свідомості учнів, що наукові поняття змінні: визначення поняття – це лише один з початкових етапів його формування, а далі йде процес розвитку поняття – постійне уточнення і засвоєння змісту та обсягу поняття, його зв'язків і відношень з іншими поняттями. Наприклад, процес засвоєння поняття “благо” складний і передбачає поступове наближення до його філософського розуміння як найвищої позитивної цінності: благодарити – благородство – благочинність – благодать – благий – благо.

Аналізуючи зміст уроку що планується, вчитель оцінює широту понять і співвідносить її з можливим характером пізнавальної діяльності учнів. Це дозволить встановити, що для першого рівня потрібна репродуктивна діяльність, для другого необхідно виділення суттєвої ознаки в ряду споріднених понять, а для третього і четвертого рівнів бажана продуктивна пізнавальна діяльність.

Велике значення має вибір основного методу формування понять. Проте він не може бути однозначним: одне й теж поняття можна сформулювати різними методами. Основні методи формування понять – індуктивний, дедуктивний, асоціативний і інвективний [6, с. 135-142].

Індуктивний метод утворення понять передбачає наступну

послідовність операцій: 1) учням представляються різні об'єкти деякого класу; 2) вони вивчають ці об'єкти, тобто виявляють їх властивості, структури, зв'язки, дії; 3) виявлені властивості об'єктів порівнюють один з одним і з'єднують, якщо вони загальні для всіх предметів, або відрізняють предмети однієї групи від іншої; 4) ці властивості відокремлюються від об'єктів і позначаються відповідним терміном – назвою поняття; 5) введений термін застосовують до різних об'єктів, які містять властивості виявлені в результаті аналізу (вигляд на таблиці).

Емпіричні знання	Факти, що спостерігаються	що	Індуктивне узагальнення
------------------	---------------------------	----	-------------------------

Отже, в якості об'єктів можуть виступати не лише конкретні предмети, уявлення, але й абстрактні поняття. Даний метод спрямовує думку учнів до порівняння, класифікації і узагальнення.

Дедуктивний метод формування понять передбачає знайомство з основними систематизуючими принципами, а потім з більш частковими і конкретними фактами як реалізацією цих загальних принципів. Наприклад, визначення і його розкриття з врахуванням часткових характеристик, властивостей.

Асоціативний метод формування понять впливає з асоціативної теорії, з точки зору якої суттєві ознаки – це ознаки загальні, необхідні та відмінні, а поняття – це клас всіх предметів (явищ), що володіють певними загальними властивостями. Логіка утворення понять в такому випадку схематично може бути представлена у вигляді наступної послідовності дій: предмети – сприйняття – поняття – слово.

Ця теорія навчання поняттям має такі принципи: навчання поняттям розпочинається з уяви учнями різних предметів або явищ певного класу; учні проводять спостереження над цими предметами або явищами, виокремлюючи їх різні сторони і властивості, структури і зв'язки, дії; виявленні властивості аналізуються, з них виділяються і систематизуються загальні для всіх об'єктів що розглядаються або ж ті, котрі відрізняють всі об'єкти однієї групи від всіх об'єктів іншої групи; потім здійснюється абстрагування цих властивостей шляхом закріплення їх в термін, нарешті, відбувається узагальнення поняття шляхом застосування терміна до різних об'єктів що мають виділені ознаки.

Отже, формування поняття передбачає: 1) узагальнення неусвідомлених уявлень предметів та явищ деякого класу; 2) виділення та усвідомлення найбільш очевидних ознак

представлених об'єктів; 3) виділення і усвідомлення суттєвих ознак; 4) поняття пов'язується з усе більшою кількістю об'єктів, поглиблюється і узагальнюється.

Асоціативний метод складається з поступового переходу від безпосередніх відчуттів і сприйняття – через їхній розклад на елементи і зв'язування – до уявлення і поняття. У той же час варто підкреслити, що в процесі утворення понять асоціативним методом від учнів вимагається вміння проводити спостереження, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування і узагальнення, тобто майже всі основні розумові операції.

Інвективний метод формування понять практично полягає в тому, що використовується вже надбаний багаж знань учнів з нової точки зору, для вироблення нових класифікацій об'єктів, знаходження нових способів вирішення завдань. У цьому методі джерелом є не чуттєвий досвід, а дії: поняття не виводяться, а утворюються. Введення нового поняття мотивується тим, що без нього неможливо пояснити науковий факт. Наприклад, аналіз та порівняльні характеристики об'єктів архітектури в західноєвропейському мистецтві періоду 12-15 століть, створює умови для введення нових понять “готика”, “романський стиль”.

Аналогічно були введені такі поняття як “естетичний смак”, “естетичний ідеал”, “вроджене почуття” що призвело до створення нових теорій в естетичному пізнанні.

Інвективне утворення понять досягається: 1) переходом на другий ступінь організації, коли раніше самостійні сукупності стають частинами більш широкого охоплення цілого, або навпаки. Це співпадає з процесом об'єднання чи узагальнення (зворотній процес – розчленування або конкретизація); 2) зміною принципу організації, коли координація (поєднання) елементів всередині даної сукупності замінюється їх субординацією (центруванням, тобто висунанням в якості суттєвих тих елементів, котрі були другорядними, і навпаки).

Оскільки саме такий процес утворення понять проходить у відповідності з внутрішніми законами розумової діяльності індивіда, то “повідомляти” його або ж “передавати” неможливо: учень повинен сам віднайти поняття. Вчитель лише створює сприятливі умови для інвективного утворення поняття. Це постановка завдань, котрі вимагають для вирішення використання даного поняття; стимулювання багаторазових і різноманітних пошуків потрібного поняття; актуалізація належних знань та вмінь, на основі яких формується поняття – виявлення більш загального поняття з якого

дедуктивно можна вивести те, що шукається.

Варто відмітити, що інвективний метод утворення понять використовується в проблемному навчанні, і тому відмовлятися від нього недоцільно.

Протиставляти розглянуті методи формування понять не доречно: кожен з них має своє призначення, достоїнства та недоліки, але всі вони вимагають знання операцій мислення. Саме в процесі формування наукового поняття використовується весь арсенал розумових здібностей і вмій учня: прийоми і операції розумової діяльності, знання логіки, здібності до творчого мислення. Зрозуміло, що для успішного формування понять необхідно навчати учнів операціям і прийомам розумової діяльності.

Одночасно в процесі формування понять відбувається вдосконалення розумових операцій, в кінцевому рахунку розвивається мислення. Так, при використанні асоціативного і індуктивного методів у учнів розвивається спостережливість, яка характеризується вмінням згрупувати споріднені факти, властивості або явища, вбачати в них схожість і відмінність, класифікувати їх, виявляти залежність розгортання процесу або явища від спостережуваних умов, робити висновки, теоретично осмислювати факти, явища, закономірності, висувати гіпотези. Таким чином, успішне оволодіння учнями науковими знаннями, підвищення культури розумової праці, вироблення вмій та навичок самоосвіти залежать від рівня сформованості в них розумових операцій.

Принцип поетапного протікання тієї чи іншої операції розкладається на кінцеву кількість ланцюгів, які якісно відрізняються один від одного і фіксують це жорсткими критеріями. Такий підхід дозволяє спрямувати зусилля вчителя на конкретні методичні дії, що стимулюють просування учня до чергового, більш високого рівня розвитку операцій і констатує його рух обмеженою кількістю параметрів. Суттєвим є той факт, що викладена методика формування і вдосконалення розумових операцій застосовується поряд з засвоєнням програмного матеріалу і не вимагає від вчителя яких-небудь додаткових витрат часу [7, с. 150-151].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Формуванню наукових понять приділяється достатньо вагома увага. Видано друком ряд корисних посібників, методисти розробляють рекомендації, в програми включені переліки понять, викладачі відводять йому чільне місце на уроках [8, с. 57-72].

Особливість засвоєння понять в гуманітарних науках передбачає

опору на значний обсяг конкретно-історичного матеріалу, його осмислення та показ значення теорії для практики. Тому і вибір методів формування наукового поняття не може бути абсолютно довільним як і нав'язаним вчителю, навіть якщо він впливає із змісту навчального матеріалу. Для успішного засвоєння відомих понять і утворення нових, невідомих для кожного предмета вказуються необхідні умови і система вправ, котрі конкретизуються в залежності від ряду чинників: складності поняття, можливостей учнів, їх підготовленості з інших дисциплін.

До основних критеріїв засвоєння понять можна віднести: повноту засвоєння змісту понять (кількість засвоєних учнями ознак поняття); засвоєння обсягу поняття; повноту засвоєння зв'язків і відношень даного поняття з іншими; вміння оперувати поняттям при вирішенні завдань в класі, застосовувати їх до вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань, що передбачає активну розумову діяльність учнів.

Навчання поняттям багато в чому залежить від відповідей самого вчителя на ряд принципових питань: що таке суттєві ознаки предметів і явищ? Як вони виділяються і в якій формі закріплюються в пам'яті учнів? Який із способів виділення суттєвих ознак є більш придатним для даного випадку? (Моделювання, варіювання або який-небудь інший?). Яких заходів треба вжити щоб суттєві ознаки стали значимі для учнів? Як активізувати і спрямувати роботу учнів над створенням понять? Яку роль у виробленні вмінь утворювати і засвоювати поняття відіграють практична діяльність, сприйняття і уявлення, спостереження, розумової операції, логічне мислення, слово?

Правильні відповіді на ці запитання і врахування інших важливих чинників, про які йшлося раніше, дозволять вчителю обрати найбільш ефективний метод формування того чи іншого поняття у учнів під час вивчення ними дисциплін етико-естетичного і художнього циклу.

#### Література:

1. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. – К., 1986. – С.133-135.
2. Нечипоренко Н. П. Диагностические приемы исследования уровня развития понятий. – М., 1998. – С. 112.
3. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 1986. – С. 53.
4. Шкарлупина Г. Д. Методика преподавания предметов культурно-логического цикла. – Р-на-Д., 2005. – С.119.

5. Кулько В. А., Цехмєстрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. – М., 1983. – С.89.
6. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебного процесса. – К., 1986. – С.135-142.
7. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебного процесса. – К., 1986. – С.150-151.
8. Методичні рекомендації щодо вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу у 2006/2007 навчальному році // Ін форм. Зб. МОН Укр. – 2006. – № 19-20-21. – С.57-72.

*В.К. Буряк*

### **ЕКОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА**

Особистість розвивається тоді, коли предметом виховання і розвитку стає не лише раціональний підхід, але й емоційне переживання, у тому числі і переживання пізнаваного, що дає імпульси для роздумів, самопізнання і в кінцевому підсумку допомагає знайти себе, тобто вийти до головного знання. У цьому випадку дитині необхідно знаходити союзників у своєму розвитку.

У цьому зв'язку цікавий екологічний підхід, що отримав розвиток в останнє десятиліття (від грець. *oikos* – місце знаходження, дім, батьківщина і *logos* – навчання), існуючий на стику психології, екології, педагогіки, психотерапії, філософії, історії, культурології та інших наук. Говорячи про екологію, ми перш за все згадуємо природне середовище проживання. Подібне бачення терміну є звуженням. Людина проживає в соціальному, інформаційному, природному, культурному, освітньому, економічному, політичному та інших середовищах. Середовище органічно включене в життєдіяльність людини і служить важливим фактором регуляції його поведінки і соціальної взаємодії. З кожним із цих середовищ вона безперервно взаємодіє, впливаючи на них і змінюючись сама під їх впливом. Усі види середовищ, в яких живе людина, складають єдину систему, знаходяться в безперервній взаємодії один з одним.

В 70-ті роки отримала офіційне визнання екологічна психологія, одним із засновників якої є Дж.Брунер. Вихідним для екопсихологічних досліджень є уявлення про те, що психічний розвиток, навчання і поведінка людини, а також його психічне здоров'я неможливо розглядати поза зв'язком даного індивіда з оточуючим середовищем і природою в цілому.

В окреме філософсько – моральне спрямування можна виділити “Екологію душі”, що розвивається за висловом академіка Д.С.Ліхачова. Основне поняття в направленні “Екологія душі” – гармонія (з собою, своїм внутрішнім світом і світом зовнішнім – живим і неживим). Для цього у людини повинна бути розвинена критичність психіки, в основі якої лежать почуття, мислення, уява, які допомагають оцінити нову інформацію і створити ідеальний образ рішення задачі; здібність втілити ідеальну задачу в практичні дії. Позитивні емоції існують для збереження гармонії в житті людини.

До екологічного направлення належить і “психологія спільноти” (Community psychology) – галузь практичної психології, що вивчає взаємодію людини з навколишнім середовищем з позицій вкладу людини в розвиток суспільства.

На стику психології і педагогіки активно досліджується і розвивається ще одне екологічне направлення – створення і розвиток освітнього середовища (А.Г.Асмолов, Є.А.Клімов, А.Н.Лебедев, С.Д. Максименко, В.В.Рубцов, В.І.Слободчиков, В.А.Ясвін).

Серед практичних програм слід виділити програми “Екологія дитинства”, що проходять експериментальну перевірку в деяких регіонах Росії та України, які розробляють і реалізують методику соціотерапевтичної взаємодії дитячих спільнот.

Нові знання і форми поведінки людиною засвоюються також не самі по собі, а в контексті події їх соціального засвоєння. Тим самим ми можемо говорити про існування екологічної педагогіки. Екологічна педагогіка як галузь наукового знання має свої принципи в комплексі організаційно-педагогічних і практичних методів. Вона заснована на екзистенціальному підході до людини і розглядає процес розвитку учня як результат його постійної взаємодії з різними типами середовищ, що носить нелінійний сітьовий характер. Реалізація екологічної педагогіки у сучасній освітній практиці відкриває шлях до побудови педагогічної діяльності з якісно новим розвиваючим потенціалом.

Про наявність причинного зв'язку вчинків дитини, системи знань, які він засвоює і оточення, середовища, в якому він живе і розвивається, говорили і говорять багато вчених – філософи, психологи, соціологи, педагоги. На жаль, у дослідженнях часто відокремлюють дитину від системи соціальних відношень, вивчаючи їх “окремо”. В екологічній педагогіці проблема ставиться ширше – які принципи, умови і педагогічні засоби видозмінення уже існуючого

середовища, індивідуального для кожної дитини, з тим, щоб максимально ефективно сприяти її розвитку і становленню?

Розвиваюче середовище цілісне у сприйнятті дитини, воно послідовне з точки зору впливу на неї вимог, що висуваються, і наданої допомоги. Тобто, керуючись термінами теорії К.Левіна, для того, щоб дитина ефективно засвоювала систему цінностей, формувала відповідні навички і знання, необхідно створити для неї гештальт. Виходячи з цього, виокремлювати одну з найважливіших сфер життя дитини (соціальну, сімейну) від другої (наприклад, навчальній) нерозумно і небезпечно для її цілісного розвитку. Чим краще буде організовано їх взаємодія і чим більше послідовними вони будуть у своєму впливові на дитину, тим швидше й ефективніше буде відбуватися її навчання і розвиток. Теорія К.Левіна може допомогти усвідомити важливість: а) створення життєвого простору; б) взаємопроникнення сфер інтересів дитини і реалізацію усіх сфер в її розвитку і формуванні; в) надання "свободи пересування" дітям і дорослим.

С.Л.Рубінштейн розглядав особистість через систему стосунків, у які вона включена. Він говорив про двоєдиний вплив людини і середовища його перебування. Він підкреслював, що наявність лише зовнішньої детермінації поведінки особистості веде за собою внутрішню пустоту, відсутність стійкості і супротиву, вибірковості по відношенню до впливів, означає просте пристосування до них.

Л.І.Анциферов говорить про те, що особистість опорядковує свій внутрішній світ не лише у відповідності з логікою соціальної ситуації, але і логікою свого індивідуального розвитку. Саме розвиток на основі особистої логіки названий внутрішньою ситуацією розвитку або внутрішньою позицією особистості (С.Л.Рубінштейн, К.А.Абульханова-Славська) є джерелом стійкості особистості, що приводить її до успішного формування, розвитку і реалізації протягом життя.

У 1966 році Дж.Келлі розробив теорію екологічної системи людини. Розвиваючись (у сім'ї або в школі) дитина старається стати "своєю" в даному середовищі, перейняти її норми і звички, максимально адаптуватися, щоб пережити як найменше труднощів у взаємодії з іншими людьми і вирішенні задач, що виникають.

А.Б.Орлов висуває нові принципи стосунків між світом дорослих і світом дитинства: рівність, діалогізм, паралельний розвиток, єдність, без оціночне сприйняття і ін. Висунуті принципи



відображають зміни підходу до розвитку дітей і ролі дорослих у даному процесі.

Концепція орієнтованої основи діяльності (П.Я.Гальперін) також допомагає зрозуміти джерела діяльності людини у руслі екологічної педагогіки.

В.А.Ядов підкреслює пріоритет динамічної системи потреб і попереднього досвіду. Саме на їх основі людина формує певні і відносно стійкі переваги (диспозиції) до сприйняття і способу дій в конкретних ситуаціях.

За нашим передбаченням внутрішні умови розвитку дитини в руслі екологічної педагогіки можна розділити на три групи:

1. ціннісно-мотиваційні компоненти – направленість, побажання, стремління, ціннісні орієнтири і таке ін.;
2. система наявних психічних і фізіологічних якостей, досвіду, якими володіє особистість;
3. зона потенціальних можливостей людини, найближчого розвитку (Л.С.Виготський).

Діагностика першої і другої групи умов не являє собою особливих труднощів. Найбільшу складність являє собою теоретичне і практичне визначення третьої групи умов. На основі чого можна сказати, що дитина може досягнути передбаченого рівня розвитку або вибере саме цей напрямок для свого розвитку і становлення? Ще більш складне для рішення питання: “Чи хоче дитина досягнути того рівня?” Для відповіді на це питання можна використати формулу, цитовану Т.В.Машаровою, “хочу” + “є” = “можу”. Підкреслимо, що мова йде саме про результати самоусвідомлення, а не про загальну діагностику особливостей особистості дитини.

На основі проведеного аналізу можна сформулювати принципи екологічної педагогіки:

1. Діагностичності.
2. Пріоритету особистості.
3. Суб'єктності. Дитина є суб'єктом власного розвитку. •
4. Активного педагогічного впливу.
5. Несуперечливості. Освітній вплив є одним із складових, повинен знаходитися у несуперечливій взаємодії з іншими засобами середовища.

Екологічна педагогіка була б неповною без опису оптимальної для дитини ситуації розвитку або навчальної ситуації. Виділимо головні умови для створення такого середовища.

1. Оптимальна навчальна ситуація забезпечує розвиваючий ефект лише за рахунок взаємодії трьох факторів розвитку: учителя (батьків), дитини – учня і навчального змісту. Дитина засвоює знання і досвід не сама по собі, вона робить це у взаємодії. З іншого боку, часто вона засвоює досвід не сама для себе.

2. У свій час Л.С.Виготський писав, що в основу виховного процесу повинна бути покладена особиста зацікавленість учня і все мистецтво вихователя повинне зводитися лише до того, щоб направляти і регулювати цю діяльність. У вихованні перемагають ті дорослі, які уміють ставити цілі, що мають особисте значення для дитини і розвивають мотивацію дітей.

3. У вихованні і розвитку необхідно в повній мірі використовувати когнітивні (інтелектуальні) ресурси учнів. Шкільний клас, з точки зору Л.С.Виготського повинен нагадувати майстерню, в якій на кожному уроці реконструюються або конструюються заново репертуари знань учнів. Відбувається це шляхом взаємодії учителя з учнями і учнів один з одним і осмислення знову отримуваних знань. Таким чином, клас – це “спільнота запитливих”.

4. У ході активного засвоєння знань у дітей формуються навички і моделі самостійної роботи (у тому числі дослідницької) і бажання отримувати знання самостійно. Навчання мисленню відбувається у взаємодії дітей з дорослими при рішенні “реальних” проблем, у якому важливі не лише питання дорослих, але і відповіді дітей.

5. Знання, отримвані дитиною – не мета. Метою буде втілення цього знання в діяльність у суспільно-корисній соціокультурній практиці, а також у засвоєних дитиною нормах і цінностях.

Важливо, щоб дитина активно діяла з отримуваними знаннями – трансформувала, модифікувала й адаптувала їх для досягнення своїх цілей і формування власних цінностей. Дорослі ж повинні володіти навичками “конструювання знання”, а не лише передачі його у готовому вигляді. Ролі і учня і вчителя починають виконувати обидві сторони, стаючи, тим самим, рівноправними суб’єктами навчання і однаково відповідальними за процес навчання. Діти стають критичними “співдослідниками” в діалозі з дорослими. Вони отримують можливість бачити світ не статично, а в процесі, в безперервній зміні.

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У концепції розвитку загальної середньої освіти ставиться завдання по формуванню цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів, тобто ключових компетенцій, визначаючих сучасну якість змісту освіти [2]. Відбувається переведення системи освіти із системи, що здійснює процес “проходження програм” і засвоєння сукупності предметних знань, в систему, працюючу на “результат”, на формування певних якостей особистості учня, заданих на даному етапі розвитку суспільства. Система, що стоїть на одній основі – “знаттєвому”, ставить на іншу основу – “компетентносну”.

Для такої побудови необхідні “креслення”, “будматеріали” і спеціалісти. Суспільство, школа, усвідомивши проблеми освіти, не можуть чекати фундаментальних розробок науки, інтуїтивно, емпірично шукає способи рішення проблем, осмислення і концептуальне узагальнення залишаючи теоретичній науці. Виділяються ключові компетентності як освітня мета компетентносною основи, визначається місце компетентності серед інших результатів освіти, пропонуються способи переорієнтації школи на формування ключових компетентностей учнів і оцінки їх сформованості.

Для реалізації компетентностного підходу в географічній освіті необхідні технології, з допомогою яких:

- створюється середовище (умови) в освітньому процесі для формування компетентностей відміна від традиційної;
- здійснюється перехід на цілі двох основ в усьому УВО;
- здійснюється моніторинг формування результату, заданого як необхідна якість з критеріями за двома основами.

Для формування компетентностей необхідна діяльність. В період шкільного навчання сформована проектна діяльність навіть на елементарному рівні дозволяє організувати самостійну роботу дітей як ціленаправлену і змістовну, наповнити її особистісно значимим смислом, надати організаційні рамки усім видам діяльності, що виконуються в проекті. Для формування якої-небудь компетентності можливо підбирати або розробляти проект, який послужить організаційною рамкою необхідній діяльності. Таку роботу по підбору навчальних проектів можна проводити, коли накопичено і зафіксовано (методично описано) достатньо велика кількість різноманітних

проектів, зібраних у банк даних на електронних носіях або в збірники друкованої продукції.

Крім рішення проблем і задач власне освіти у сучасному суспільстві проектний підхід широко використовується для розв'язання проблем, прийняття рішень. Сучасний рівень розвитку техніки і технологій такий, що все і всі взаємопов'язані, людство знаходиться у більшому ніж раніше взаємовпливові. Діяльність сучасної людини може бути небезвредна, результати її необхідно передбачити, гарантувати безпеку для людського суспільства і природи. Проектування дозволяє наперед до початку якої-небудь справи прорахувати економічну ефективність, добитися оптимальності співвідношення затрат і результативності.

Формування проектної діяльності учнів як психологічного новоутворення необхідне для озброєння його універсальним умінням вирішення різноманітних проблем, у тому числі й освітніх. За Л.С.Виготським, в новій демократичній освіті головною фігурою є сама дитина як суб'єкт власної діяльності; учитель (вихователь), користуючись великими можливостями соціального середовища, в якому живе і діє дитина, може направляти й керувати особистою її діяльністю з метою її дальшого розвитку. Л.С.Виготський вважав, що головною психологічною метою виховання є ціленаправлене й умисне вироблення у дитини нових форм її поведінки, діяльності, тобто планомірна організація її розвитку [1].

Самостійна робота над вирішенням проблеми, отримання конкретного результату і його публічне представлення носить характер проектної діяльності. Враховуючи досвід вітчизняної педагогіки, ми приходимо до висновку, що в сучасному навчанні проектна діяльність повинна використовуватися не замість предметного систематичного навчання, а разом з ним, як компонент системи освіти.

Таким чином, метою сучасної школи є навчання проектуванню як деякому загальнонавчальному універсальному умінню, як деякій компетентності [3]. Увесь комплекс дидактичних психолого-педагогічних і організаційно-управлінських засобів, що дозволяють, перш за все, сформуванню проектної діяльності учня, навчити школяра проектуванню ми називаємо проектним навчанням.

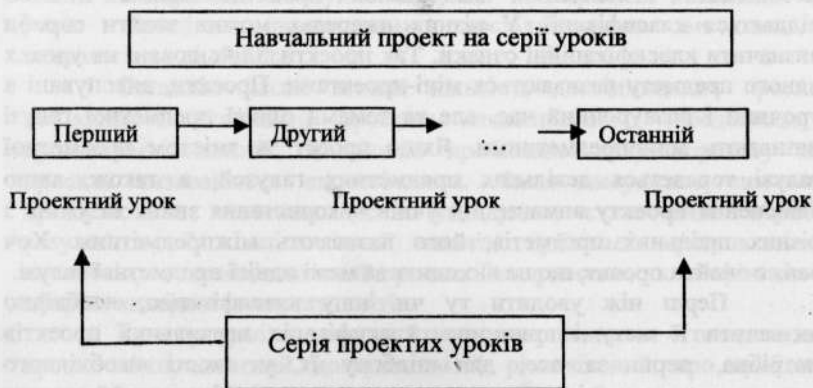
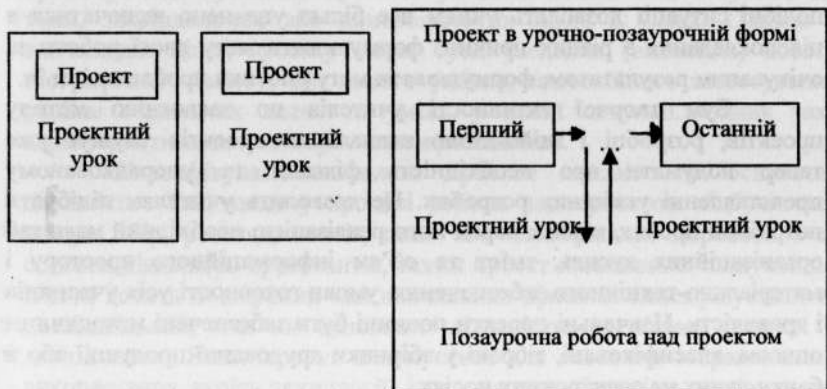
Формування проектної діяльності в рамках класно-урочної системи можливе у випадку переведення освітніх цілей навчально-виховного процесу на цілі двох основ. Оскільки проектування суть послідовне виконання чітко зафіксованої послідовності етапів, на

кожному з яких реалізується певне уміння, ми приходимо до висновку про поелементне формування проектного уміння, а тоді поєднання їх в одне ціле. Для такої роботи знадобиться три види уроків.

Перший вид – проектний урок. Він або включає в себе як складову частину навчальний проект, або цілком складається з роботи над проектом. Урок може бути присвячений реалізації частини, якого-небудь етапу, навчального проекту, здійснюваного в урочній або в урочно-позаурочній формі. Це спеціально виділені в навчальній сітці години, яких не може бути багато через високу затратність роботи над проектом. Вибір форми проведення залежить від виду проекту. Кращою є урочна форма роботи для уникнення перевантаження учнів та вчителя. Передбачається високий ступінь самостійності учнів у виконанні проекту. Актуалізовані географічні знання закріплюються, поглиблюються і розширюються у процесі роботи над проектом і засвоєння нового знання учнів.

Другий вид – урок, на якому немає навчального проекту в повному обсязі, але є елементи проектної діяльності в якій-небудь композиції, що складають частину проекту. Це можуть бути практичні урочні заняття або лабораторні роботи, або який-небудь комбінований урок з включенням фрагментів частково самостійної діяльності учнів. Наприклад, формування мети практичної роботи разом з учителем з наступним самостійним плануванням роботи і постановкою інструментального експерименту (упригол до вибору обладнання і матеріалів), самоаналізом і рефлексією під час презентації результатів. Такі заняття спрямовані на формування проектної діяльності через освоєння її фрагментів, також на закріплення засвоєних географічних теоретичних і практичних знань. (Див. схему – Проектні уроки географії).

Третій вид – урок, на якому крім освоєння предметного змісту відбувається переведення предметних умінь у загальнонавчальні й універсальні. Для цього можливе використання різних традиційних уроків, на яких учням звичайно відводиться пасивна роль слухача, глядача, і повторювача почутого. На цих уроках при розв'язанні задач проектного навчання необхідно перевести учня в активну позицію: дати йому можливість не лише засвоювати готове, але й самостійно або спільно з учителем організувати навчальну діяльність, добувати й аналізувати інформацію, приймати рішення в різноманітних ситуаціях. Зробити це вдається при більшій самостійності і діяльному включенню школярів у навчальний процес.



### Схема. Проектні уроки географії

Наприклад, якщо замість оголошення учителем мети уроку по вивченню деякої теми або розгляду якого-небудь явища почати з аргументації, пояснення причини розглядання теми, явища, то сформульована тоді мета навчального заняття як наслідок сказаного дасть смисловий акцент на цілепокладання, демонстрація цілепокладання не залишиться непоміченою. Якщо учитель не буде спішити формулювати мету сам, а попросить зробити це дітей разом з ним, тим самим переведе дітей в активну позицію, почнеться

формування універсального уміння цілепокладання. Крок за кроком подібні ситуації дозволять учням все більш упевнено включатися в цілепокладання з різних причин: формулювати мету своєї роботи за очікуваним результатом, формулювати мету рішення проблеми і та ін.

Бум творчої активності учителів по засвоєнню методу проєктів, розробці і здійсненню навчальних проєктів змушує уже тепер подумати про необхідність фіксації та упорядкованому представленні успішних розробок. Це дозволить учителям підібрати потрібний проєкт, надати перед його реалізацією необхідний масштаб організаційних зусиль, зміст та об'єм інформаційного простору і матеріально-технічного забезпечення, умови готовності усіх учасників і тривалість. Навчальні проєкти повинні бути забезпечені методичним описом, класифіковані, зібрані у збірники друкованої продукції або в банки даних на електронних носіях.

Проблема класифікації, безперечно, належить до питань методології. Різноманіття навчальних проєктів велике і воно піддається класифікації. У різних джерелах можна знайти спроби визначити класифікаційні ознаки. Так проєкти, здійснювані на уроках одного предмету називаються міні-проєктами. Проєкти, виконувані в урочний і позаурочний час, але за темами однієї предметної галузі називають монопредметними. Якщо проєкт за змістом предметної галузі торкається декількох предметних галузей, а також, якщо здійснення проєкту вимагає від учнів використання знань та умінь з різних шкільних предметів, його називають міжпредметним. Хоч важко знайти проєкт, що не виходить за межі однієї предметної галузі.

Перш ніж вводити ту чи іншу класифікацію, необхідно визначити її мету і принципи. класифікація навчальних проєктів потрібна, перш за все, для підбору їх у якості необхідного дидактичного матеріалу в проєктному навчанні. Навчальний проєкт учителем може бути адаптований під умови його застосування, тому у названі класифікації вносяться лише характерні ознаки проєкту, такі, які обов'язково повинні бути умовою його виконання.

Так, наприклад, різновіковий проєкт безперечною умовою свого здійснення диктує наявність у групі дітей різного віку. Проєкт, у роботі над яким бере участь майже вся школа, – загальношкільний. Міжшкільним або міжнародним проєкти можуть називатися, якщо у склад учасників входять учні з різних шкіл або з різних країн відповідно.

Навчальний проєкт розрізняє наявність навчальних і виховних цілей і задач. За навчальними цілями освітня практика

пропонує нам приклади проектів узагальнюючих тем, вступних до теми, закріплюючих або контролюючих знань і умінь. Однією з навчальних цілей проекту може бути введення (вивчення) нового географічного змісту, або нового уміння, самостійного застосування раніше отриманих знань та умінь у новій ситуації. Однак така характеристика не може бути класифікаційною.

Класифікувати навчальні проекти важливо за основною діяльністю. Так, якщо у процесі роботи над проектом відбувається пошук, збір, розгляд, аналіз, опис або класифікація зібраного і це основна діяльність проектантів, такий проект називається пошуковим. Інший досить поширений тип навчальних проектів класифікується як дослідницький, так як основною діяльністю в такому проекті є дослідження. Якщо проект виконується для освоєння і практичного використання якоїсь технології, і це основна діяльність учнів, такий проект називається технологічним. Ці приклади трьох типів проектів у нашій класифікації показують нам, що такі проекти вимагають від учнів володіння пошуковими, дослідницькими методами і технологіями відповідно.

Останнім часом велика кількість дослідницьких проектів пов'язана з вивченням проблем навколишнього середовища, з проблемами екології. За назвою проблемної галузі проекту такі проекти називаються екологічними. Якщо висунутою проектом проблемою є вивчення суспільної думки, статистична обробка результатів, їх соціологічний аналіз, публікація результатів і висновків, то це соціологічний проект. Так проводимо класифікацію за сферою використання результатів.

Буде зрозуміло, про що йтиме мова, якщо ми оголосимо, що проект міжпредметний, дослідницький, різновіковий, про проблеми життєзабезпечення району проживання. Його буде розглядати той педагог, у якого є достатній рівень компетентності по змісту і методиках, що використовуються у даному проекті.

Таким чином, не претендуючи на повноту, ми пропонуємо як одну з можливих систем класифікації навчальних проектів за наступними підставами (див. схему):

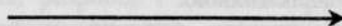
- за основною діяльністю,
- за сферою використання результатів,
- за видами презентацій,
- за використаними технологіями,
- за способом об'єднання результатів на етапі презентації,



- за організаційними формами проведення роботи над проектом, за складом учасників.

### Схема. Класифікація навчальних проектів

За провідною діяльністю



- ≈ пошуковий
- ≈ дослідницький
- ≈ технологічний
- ≈ імітаційний
- ≈ конструюючий
- ≈ творчий

За сферою використання результатів



- \* екологічний
- \* країнознавчий
- \* соціологічний
- \* краєзнавчий
- \* етнографічний
- \* лінгвістичний
- \* культурологічний
- \* маркетинговий
- \* економічний
- \* шоу бізнесу

За використаними технологіями



- ◆ мультимедіа
- ◆ телекомунікаційний
- ◆ театралізація
- ◆ використовуючий паперопластику
- ◆ використовуючий лоскутну мозаїку

За способом об'єднання результатів на етапі презентації



- мозаїка
- конференція
- конкурс, змагання
- концерт
- самміт

За організаційними формами роботи над проектом по відношенню до предметної урочної системи



- \* урочний
- \* урочно-позаурочний
- \* позаурочний
- \* позашкільний

За видами презентації:   ♦ видавничий  
   ♦ інсценізуючий  
   ♦ макетуєчий  
   ♦ відео демонстративний  
   ♦ комп'ютерно демонстративний  
   ♦ Інтернет представницький

За складом учасників:       - однокласний  
   - міжкласний  
   - різновіковий  
   - загальношкільний  
   - міжшкільний  
   - міжнародний

#### Література

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / За ред. В.В.Давидова. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
2. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. - №33. – 16 серпня 2000 р.
3. Словник іншомовних слів. За ред. І.В.Льохіна і проф. Ф.Н.Петрова. – М.: Держ. видавництво іншомовних і національних словників, 1949. – С.524.

*А.В.Губа*

### **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

Професійна культура є необхідною умовою вступу суб'єкта праці в суспільні відносини та мірою прояву його базової культури в галузі професійної діяльності. Вона являє собою вимогу суспільства до культурного рівня фахівців і виражається в підвищенні професійної діяльності кожної людини до загальноприйнятих норм продуктивності праці. Її специфіка зумовлена особливостями професійної діяльності індивіда як фахівця, характеризується високим ступенем готовності та творчої здібності до вирішення професійних завдань.

Методологічні підстави і загальнотеоретичні підходи до вивчення проблеми формування професійної культури закладені в працях А.Барабанщикова, А.Бойко, М.Васильєвої, В.Гриньової,

І.Зязюна, В.Лозової, Л.Нечепоренко, М.Фіцули та інших учених [1; 2; 4; 6; 12; 10; 8; 17].

Однак, питання сутності професійно-педагогічної культури з огляду на сучасні вимоги до системи підготовки майбутнього менеджера освіти не знайшли достатньо чіткого висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Саме тому, автор статті поставив за мету розкрити сутність професійно-педагогічної культури у процесі підготовки майбутнього менеджера освіти.

Управлінську культуру вчителя як менеджера освіти ми розглядаємо як вид його професійно-педагогічної культури. Тому для визначення сутності управлінської культури менеджера освіти вважаємо за необхідне охарактеризувати дефініції “професійна культура вчителя” та “професійно-педагогічна культура”.

Вважаємо, що поняття “професійна культура вчителя” більш широке, ніж поняття “професійно-педагогічна культура”. Ми виходимо з того, що професійна культура складається із загальної (базової) культури особистості та професійно-педагогічної культури. Зазначимо, що в подальшому аналізі будемо використовувати поняття “професійно-педагогічна культура” і “педагогічна культура” як тотожні.

Отже, професійна культура як елемент загальної культури суспільства розглядається нами, на відміну від педагогічної культури, суб'єктом якої виступають професійні педагоги, в більш широкому значенні. Професійна культура представляє собою певну сукупність особистих професійних установок, принципів, прийомів, вироблених на основі життєвого і педагогічного досвіду. У нашому розумінні поняття “професійна культура” сполучається з двома підходами до розгляду її сутності: субординація з іншими видами професійної культури через виділення загальних ознак і виявлення її специфічних особливостей у переломленні через педагогічну діяльність і особистість педагога.

Введення в теорію педагогічної освіти поняття “професійна культура” має соціальне, професійне, культурне та індивідуально-особистісне значення, тому що воно відповідає вимогам до рівня загальної й професійно-культурної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів при переході від масово-репродуктивних форм підготовки педагогічних кадрів до індивідуально-творчих.

Педагогічна культура є частиною професійної культури вчителя, в якій відображені духовні та матеріальні цінності навчання й

виховання, способи традиційної та творчої педагогічної діяльності. Професійна культура стосовно педагогічної діяльності є не чим іншим, як високим рівнем загальних (зокрема духовних і правових) та спеціальних знань, практичних умінь та навичок педагога, його здатністю до творчого вирішення освітніх завдань, готовністю до особистісно орієнтованої взаємодії та реалізації ідей гуманістичної педагогіки в цілісному педагогічному процесі.

Поняття “педагогічна культура” хоч і включене до практики професійної діяльності близько п’ятидесяти років тому, воно “ще не має відповідного наукового осмислення та не увійшло до категоріального апарату педагогіки та інших гуманітарних наук” [6, с. 37-38]. Праці, що присвячені цілісному вивченню цієї категорії, в українській педагогічній науці почали з’являтися в кінці ХХ століття та враховували всі істотні компоненти цієї культури, характерні для даного етапу розвитку суспільства й особистості вчителя.

Сьогодні педагогічна наука й практика опинилися на межі двох протилежних за своєю суттю тенденцій. З одного боку, в свідомості багатьох педагогів ще міцно втримує свої позиції попередній стереотип мислення, який зумовлює авторитарно-адміністративний стиль педагогічного впливу, а з іншого – розвивається особистісно орієнтована освіта, яка передбачає гуманістичний тип педагогічної культури, в основі якого є цілісне уявлення про педагогічну дійсність як середовище, яке утворює культуру, в якому головною цінністю є особистість того, хто навчається, його духовні, моральні та правові свободи й законні інтереси.

З початком активної розробки культурологічного напрямку в педагогічній науці були проведені дослідження, присвячені вивченню окремих аспектів педагогічної культури: методологічного, історико-педагогічного, морально-естетичного, комунікативного, технологічного, духовного. У цих дослідженнях учені розглядають педагогічну культуру як найважливіший компонент базової культури педагога, виділяючи в теоретичному обґрунтуванні декілька позитивних напрямів [2; 7; 9].

У соціально-педагогічному плані педагогічна культура постає як соціальне явище, характеристика особливостей педагогічної взаємодії, засоби педагогізації оточуючої дійсності, носіями й творцями якої є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні спільноти. З точки зору освітніх установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, особливості

педагогічної системи, процес її руху до нового якісного стану [9; 15; 16]. В індивідуально-особистісному аспекті її трактують як прояв сутнісних якостей особистості та професійної діяльності вчителя [2; 6].

Еволюція поглядів на культуру вчителя свідчить, що до цієї проблеми звертались учені у різні часи, й тільки В.Сухомлинський вперше вводить поняття “педагогічна культура” та розкриває її зміст і складові [14].

У педагогічній науці мають місце тенденції, які характеризують педагогічну культуру як вияв такту, педагогічної техніки й майстерності, як педагогічну грамотність та освіченість. Таке бачення проблеми розкриває переважно її виховну функцію, оцінку та регуляцію поведінки, формування якостей особистості як вихователя, так і вихованця.

Педагогічна культура, вважає М.Букач, – це не лише результат і якісна характеристика професійно-педагогічної діяльності та особистісної культури особистості, що вказує на рівень її духовного розвитку, сформованість педагогічних знань, умінь, навичок, а також здібностей та почуттів до педагогічної діяльності, але й сам процес перетворення як вихователя, так і вихованця [3, с. 3]. Педагогічна культура фахівця найбільш повно може бути розкрита через результат професійно-педагогічної діяльності, аналіз якісних характеристик і змін, які відбуваються в його особистісній культурі. Основою педагогічної культури вчителя дослідник вважає “не лише професійно-педагогічну діяльність, а ще й процеси, які пов’язані з емоційною сферою, а саме: почуття любові, співпереживання, прагнення прийти на допомогу, підтримати людину в тяжку хвилину. А отже, піддрунтям, на якому має формуватися педагогічна культура вчителя, є, в першу чергу, духовна культура особистості, в основі якої знаходиться емоційна та інтелектуальна сфера людини, а потім вже професійно-педагогічна діяльність” [3, с. 3].

У педагогічному словнику за редакцією М.Ярмаченка педагогічна культура вчителя розглядається як інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і вмінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи [13, с. 358]. Умовно в ній виділяється три групи характеристик: загальнолюдські якості (добре здоров’я, інтелектуальний розвиток, належний рівень розвитку мовлення); професійні якості (любов до дітей, професійна компетентність, знання теорії та історії педагогіки, основ психології, методичні вміння, що включають педагогічну техніку, знання

досягнень педагогічної науки та практики, уміння застосовувати їх у практичній діяльності, тактовність, прагнення до самовдосконалення, вміння організувати самоосвіту тощо); моральні якості (духовність, моральна чистота, доброзичливість, чутливість і людяність, чесність і правдивість, організованість і відповідальність).

А.Бойко стверджує, що педагогічна культура майбутнього вчителя – це сутнісна характеристика особистості та діяльності педагога як суб'єкта педагогічної діяльності та виховних відносин; це – володіння необхідними для успішної діяльності особистісними якостями, професійними знаннями й уміннями, активною педагогічною позицією, творчим досвідом вирішення завдань навчання і виховання учнів [2, с. 318-320, 361].

О.Гармаш відзначає, що педагогічна культура являє собою інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителя, яке визначає тип, стиль і способи його професійної поведінки та діяльності. Для нас особливо цікавою є та сторона розмірковувань, де автор відзначає, що педагогічна культура поєднує в собі високий рівень загального і професійного розвитку вчителя: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість, мотиваційно-цілісне ставлення до педагогічної діяльності [5, с. 4-5]. У зв'язку з цим зазначимо, що педагогічна культура поєднує в собі систему знань, умінь і навичок, систему цінностей і мотивів педагога, які реалізуються через його професійну поведінку, стиль, педагогічний такт, функції та методи діяльності.

Проблему педагогічної культури як цілісного явища виділив А.Барабанщиков [1], який розглянув її як певний ступінь оволодіння вчителем історико-педагогічним досвідом, його професійного вдосконалення, як досягнутий рівень розвитку особистості педагога. Він виділяє декілька її структуроутворюючих елементів: педагогічну спрямованість особистості, психолого-педагогічну ерудицію та інтелігентність, моральну чистоту, гармонію раціонального й емоційного, педагогічну майстерність, уміння сполучати педагогічну й дослідницьку діяльності, систему професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування й поведінку, потребу в самовдосконаленні. Але, на нашу думку, ця характеристика педагогічної культури не є завершеною, бо в ній не показаний зв'язок між окремими компонентами та педагогічна діяльність як найважливіший її елемент не має належного відображення. Педагогічна майстерність практично ототожнюється з педагогічною культурою.

Деякі науковці розглядають педагогічну культуру вчителя

через таке особистісне утворення як уміння користуватися культурними здобутками, здатність до культурних суджень тощо [10; 15]. Л.Нейдштадт [15] виділяє в педагогічній культурі духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий і ціннісно-емоційний компоненти. На його думку, перші три характеристики відображають сенс і призначення педагогічної технології, а останній є показником соціальної зрілості педагога, волі вибору й активності. З цих суджень випливає ототожнення технологічної й педагогічної культур учителя, що, на нашу думку, не є правомірним.

Група вчених [2; 6] розкриває сутність педагогічної культури через виділення її прогностичної й рефлексивної функцій, підкреслюючи цим здатність носіїв культури до передбачення й прогнозування педагогічних впливів. За такого підходу під педагогічною культурою розуміють не тільки організаційну модель освітнього процесу, але й ступінь усвідомленості своєї праці його учасниками. У той же час виділення окремих функцій цієї категорії без установлення зв'язків та залежностей між ними, без визначення системи та критеріїв її аналізу не дає цілісного уявлення про об'єкт, що розглядається.

Ми знаходимося на близьких позиціях до тих, що відстоює в своєму фундаментальному дослідженні В.Гриньова [6], яка розглядає педагогічну культуру як особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей (цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень), між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Автор слушно наголошує на тому, що від розмаїття цінностей педагога, що визначає його неповторність й унікальність, його аксіологічне "Я", його ціннісні орієнтації, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки і діяльності як самого вчителя, так і його учнів [7, с. 16-17].

Останніми роками в педагогічній науці все більш прогресивно заявляє про себе тенденція об'єднання зусиль багатьох учених у дослідженні проблеми педагогічної культури, які розглядають її як сукупність таких особистісних якостей, як гуманістична спрямованість, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, висока соціально-педагогічна відповідальність [8; 10; 12; 16].

М.Васильєва, В.Гриньова відмічають, що “педагогічна культура” являє собою педагогічну систему і водночас її елемент, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, що формується, реалізується та вдосконалюється в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності [4; 6].

Установлено, що педагогічна культура пов’язана з усіма елементами особистісної культури, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і в той же час включає їх у себе [1].

У своїх дослідженнях І.Зязюн наголошує на важливості таких компонентів педагогічної культури, як професіоналізм, особистісні якості, які складають поняття “педагогічна майстерність учителя”, визначаючи останнє як “...комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [12, с. 30].

Компоненти педагогічної культури, мета її формування та реалізація засобів і умов формування дають змогу сформуванню основні види субкультур у системі педагогічної культури: методологічну, культуру мислення і розумо-вої праці, дидактичну, методичну, дослідницьку, етичну, комунікативну, діагностичну, деонтологічну, правову, екологічну та культуру поведінки [7, с. 25].

На нашу думку, знання й уміння, сприяючи засвоєнню й подальшому розвитку основ професійної культури вчителя, представляють собою змістовний компонент професійної освіти. Будучи його засобом, вони покликані забезпечити досягнення генеральної освітньої мети – індивідуальний і культурний розвиток особистості майбутнього менеджера освіти.

З позицій діяльнісної концепції культури ми відзначаємо такі сутнісні параметри професійної культури, як досконалість, найбільша повно-та вираження якості педагогічної діяльності, її організації та результатів.

Аналіз психолого-педагогічних праць (А.Бойко, В.Євдокимова, І.Зязюна, В.Лозової, Н.Ничкало, І.Прокопенка, Г.Троцько та інших учених) із проблеми педагогічного професіоналізму, вивчення психолого-педагогічних концепцій і моделей праці педагога, дозволили виділити в якості операційної сфери професійної культури вчителя його професійну компетентність.

Поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм. У структурі



професійної компетентності крім соціальної, особистісної та індивідуальної, на нашу думку, можна виділити такий вид, як спеціальна компетентність, що представляє собою володіння власне професійно-педагогічною діяльністю на досить високому рівні, процес створення фахівцем системи вказаної діяльності та забезпечення її функціонування на всіх етапах руху від поставленого завдання до втіленого результату.

Компетентнісний підхід до визначення сутності професійної культури вчителя як менеджера освіти дозволяє розкрити її структуру через педагогічні уміння, що визначають систему послідовно здійснюваних дій щодо вирішення педагогічних завдань, заснованих на свідомому використанні психолого-педагогічних знань. Критерієм рівня спеціальної компетентності педагога в даному аспекті є загальний рівень сформованості умінь у здійсненні педагогічної діяльності, виражених у показниках їхнього змісту і дієвості.

Індивідуально-творчий компонент у структурі професійної культури менеджера освіти забезпечує повноту його особистісної самореалізації, розкриває механізм оволодіння даною культурою та її трансляції як творчий процес. Процеси присвоєння цінностей професійної культури і самореалізації відбуваються на індивідуально-творчому рівні, на якому менеджер здатний рефлексивно засвоїти, активно створювати і транслювати цінності базової та педагогічної культури в процесі професійної діяльності та спілкування.

З позицій індивідуально-творчої концепції культури, що розкриває суб'єктивно-людський зміст культури як творчості та самотворчості людини, професійна культура менеджера освіти може бути представлена як ряд властивостей його особистості активно-творчого плану, що характеризують сутнісні сили, міру розвитку як суб'єкта творчої педагогічної діяльності.

Прагнення та здатність до творчої самореалізації (самовідтворення в педагогічній культурі) є вищою в ієрархії системи професійно-культурних якостей особистості менеджера освіти. Ця здатність має діяльнісний, суб'єктивний характер, спрямована на усвідомлення й цілеспрямоване культурне перетворення педагогічної дійсності, коли професійна життєдіяльність педагога усвідомлюється й реалізується ним як процес культурно-педагогічної творчості.

Показником прагнення педагога до творчої самореалізації, на наш погляд, служить творча активність як визначений стан його діяльності, що виражає здатність до продуктивного використання свого творчого потенціалу й удосконалення навчально-виховного

процесу. Серед важливих характеристик творчої активності педагога, як менеджера освіти, можна виділити і надситуативність, тобто вихід за рамки поставлених цілей.

Розвиненість описаних вище компонентів індивідуальної професійної культури істотно впливає на професійну поведінку менеджера освіти, додаючи йому цілісну форму, власний педагогічний почерк, індивідуальний стиль.

Таким чином, професійна культура розглядається як одна із основних характеристик особистості менеджера освіти, система професійних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які реалізуються у різноманітних видах професійної діяльності та спілкуванні педагога, створенні зразків педагогічної практики з позицій суб'єкта культури. Аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури в галузі дослідження педагогічної культури засвідчує, що в структурі цієї категорії вчені схильні виділяти такі компоненти, як предметні знання, гностичні вміння й навички, організаторські здібності, комунікативні вміння, професійно-педагогічну спрямованість, морально-правову вихованість, педагогічний такт і культуру мовлення.

#### Література

1. Барабаншиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу сущности педагогической культуры // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-77.
2. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне. Методолого-теоретичний і пактичний коментар. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 568 с.
3. Букач М.М. Вплив мистецтва на формування педагогічної культури вчителя // Шкільний світ. – 2000. – №2. – С.3-4.
4. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. – Х.: Нове слово, 2003. – 216 с.
5. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя: (На материале пед. дисциплин): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А.М.Горького. – К., 1990. – 20 с.
6. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300с.
7. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. ... докт.пед.наук. – К., 2001. – 45 с.

8. Классическая педагогика: Учебное пособие / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасинюк. – Х.: Основа, 1998. – 420 с.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
10. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: ОВС, 2002. – 398.
11. Ничкало Н.Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Зб.наук.пр. – К.,1996. – С. 41.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
13. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. Школа, 1976. – Т.1. – С. 55-140.
15. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К., – 450 с.
16. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Х.: Колегіум, 2006. – 222 с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 544с.

*О.В. Бугрій*

## МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нині однією з провідних соціокультурних тенденцій є технологічний розвиток суспільства, а саме технологізація діяльності в різних сферах людського життя. Не є винятком і сфера освіти. Оскільки широкий інтерес до проблеми педагогічних технологій викликаний різними мотивами: одні вчені традиційно вірні модному направленню; інші стурбовані станом освіти і бачать в технологізації чергову панацею від усіх бід; треті вважають, що технологізація – об'єктивний процес, що підготував етап еволюції освіти для вирішення якісно нових завдань.

У самому загальному вигляді технологія (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – вчення, поняття) – це “сукупність знань про способи і засоби здійснення яких-небудь процесів, а також самі ці процеси, при яких відбувається якісна зміна якого-небудь об'єкта”.

Найбільш звичне поняття “технологія” має відношення до виробничого процесу. У цьому значенні технологія визначається як “сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу в процесі виробництва продукції”.

У багатьох підходах поняття “педагогічна технологія” трактується через поняття педагогічної системи. Наприклад, В.П.Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. Педагогічна система розуміється автором як сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, ціле направленого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Тут виникає питання, чи може люба педагогічна система бути представлена як педагогічна технологія. Вірогідно, педагогічна технологія має свої специфічні відмінності від звичайної педагогічної системи. Технологія може бути компонентом підсистеми. Підсистема відображає цілісність всієї педагогічної дійсності, її необхідні компоненти, взаємозв’язки і структуру. Технологія ж може виступати в якості компонента підсистеми, але не є нею самою. Педагогічна технологія не ідентична педагогічній системі, а лише володіє ознакою системності. Це означає, що люба педагогічна технологія є системою, але зі своїми компонентами, характерними для неї зв’язками, зі своїм розумінням педагогічної дійсності, яку вона відображає.

Б.П.Бархаєв розглядає педагогічну технологію у вигляді педагогічної діяльності, заснованої на доцільному використанні “матеріалізованих” і “технізованих” засобів навчання і виховання в інтересах підвищення стійкості й ефективності педагогічного процесу. Б.П.Бархаєв зазначає, що в рамках методу може бути використана та чи інша система педагогічних засобів і способів їх реалізації в інтересах досягнення педагогічних цілей.

В.М.Монахов розуміє педагогічну технологію як набір процедур, що забезпечують професійну діяльність педагога і гарантованість кінцевого запланованого результату. У цьому визначенні фіксується діяльнісна природа технології, суть її полягає у системно побудованих процедурах (діях). В цілому з визначення ми отримаємо лише уявлення про технологію як про діяльність, її структурних складових – процедура і усвідомлення того, що результати діяльності мають пряме відношення до технології.

Огляд змісту визначень поняття “педагогічна технологія” приводить у своєму дослідженні В.І.Богомолів. Він приходять до

думки, що поняття педагогічної технології використовують для позначення чотирьох різних явищ: технічних засобів навчання; окремих теорій навчання; інструментального апарата теорії навчання; мистецтва навчання і виховання.

Найчастіше думка спеціалістів зводиться до того, що технологія навчання – це наука про використання сучасних технічних засобів у навчальному процесі. Однак це трактування поняття не пояснює сутнісну сторону технології навчання.

Альтернативною точкою зору є розуміння технологій самостійними теоріями навчання. Основні функції теорії в будь-якій науці – це системний опис, пояснення передбачення того, як буде функціонувати і розвиватися відповідний об'єкт дійсності, який отримав відображення в установлених науковою теорією закономірностях. Для будь-якої наукової теорії для опису її сутності необхідна система наукових понять, що цілісно охоплюють той об'єкт дійсності, який відображає дана концепція. В сучасних публікаціях називають технологіями програмоване навчання, теорію формування наукових узагальнень, поєднання різних теорій – проблемно-модульне навчання.

Ряд робіт, присвячених технологіям навчання пов'язують їх з інструментальним апаратом і відводять їм “місце зімкнення або містка між теоріями і практикою навчання”. При цьому часто навчання, як процес виробництва знань, напряму асоціюють з компонентами і логікою виробничого процесу. Наприклад, М.В.Кларін пов'язує технологію з інструментальною направленістю, з прикладним, організаційно-методичним потенціалом педагогіки. На його думку, педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.

Уявлення технології як мистецтва навчання і виховання розглядали великі методисти і дидакти минулого. Я.А.Коменський вважав навчання людини “мистецтвом мистецтв”. К.Д.Ушинський був переконаний, що психолого-педагогічні знання і здібності вчителя утіляться в істинне мистецтво. У працях А.С.Макаренка поняття “техніка” застосовується в різних значеннях (наприклад, “технологічна логіка”, “техніка сімейної дисципліни”, “техніка аналізу власного досвіду” і т.д.). Даний аналіз показує, що поняття “технологія” використовується для позначення реально існуючих процесів у навчанні, а не просто систематичного вивчення цих процесів. Це говорить про те, що сучасний рівень навчання в ряді випадків являє

собою унікальний факт взаємопроникнення, інтеграції мистецтва, методики, практики і теорій навчання в єдину систему.

Таким чином, технологія – це дуже багатогранне явище. Недивлячись на широке поширення терміну “педагогічна технологія” і вже визначене місце його в системі освіти, зміст поняття, його об’єм постійно підлягає обговоренню.

Новизна поняття “технологія навчання” дозволяє судити про наявність фактичної відмінності сучасного типу навчання від усіх попередніх йому типів. Сутність інтеграції, яка здійснюється в технології навчання, пов’язана з розширенням відношень між теоріями навчання, сучасними інструментальними засобами і практикою навчання. Це показує, що дидактичне проектування і методичне конструювання, використання технічних засобів навчання і практика навчання досягли єдності. Однак це не означає, що ці види педагогічної діяльності не мають своєї специфіки. Найбільш важливим результатом технології навчання стає інтеграція різних видів діяльності і галузей педагогічного знання в єдину систему, збагачену новими зв’язками на стиках граничних сфер професійної діяльності педагога.

3.3. Кірікова, звертаючись до аналізу існуючих тлумачень поняття технології, зазначає, що існують два різних підходи до виділення предметної галузі, де має місце технологія. Ці підходи можна позначити наступним чином:

- Педагогічна технологія є процесуальною єдністю змісту, форми і методів навчання і виховання, що забезпечують гарантоване досягнення запланованих результатів. В даному випадку технологія виступає як модель педагогічного процесу.
- Педагогічна технологія – є сукупністю педагогічних дій по створенню і реалізації ефективного, гарантованого результату педагогічного процесу. Тут технологія розуміється як модель діяльності педагога.

Поняття “педагогічна технологія” може бути представлено трьома аспектами:

- науковим: частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, що проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовим: опис процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;
- процесуально-дієвим: здійснення педагогічного процесу, функціонування усіх особистісних і методологічних засобів.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регуляторів, що застосовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Г.К.Селевко у своїх наукових працях стверджує, що поняття "педагогічна технологія" в освітній практиці використовується на трьох рівнях:

- загальнопедагогічний рівень: загальнопедагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання;
- приватнометодичний (предметний) рівень: приватнопредметна технологія включає сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета класу учителя;
- локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих, дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання певних особистісних якостей, технологія уроку і таке ін.).

Технологія в найбільшій мірі пов'язана з навчальним процесом – діяльністю учителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами. Тому в структуру педагогічної технології входять: концептуальна основа, змістова частина навчання (цілі навчання загальні і конкретні, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина – технологічний процес (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів, методи форми роботи вчителя, діяльність учителя по управлінню процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу).

При визначенні елементів педагогічної технології позиції різних авторів найбільш схожі. Основними елементами педагогічної технології вважають мікротехнології: а) цілей; б) діагностики (початкової, поточної, підсумкової); в) спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу; г) організації і відбору форм, методів і засобів навчання; д) рефлексії; е) зміст навчального предмета.

Аналіз роботи вітчизняних і зарубіжних авторів (В.Беспалько, Б.Блум, М.Кларін, І.Марев, О.Пехота та ін.) з проблем педагогічної технології дозволив виділити найбільш суттєві ознаки, характерні для педагогічної технології: діагностичне цілепокладання, результативність, економічність, алгоритмування, візуалізація.

Діагностичне цілепокладання і результативність, як ознаки педагогічної технології передбачають гарантоване досягнення цілей і ефективності процесу навчання. Економічність виражає якість педагогічної технології, що забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів навчання в короткі проміжки часу. Наступна група ознак (алгоритмування, проектування, цілісність та управління) відображають різні сторони ідеї відтворення педагогічних технологій. Ознака корекції передбачає можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі. У цьому значенні ознаки корекції, діагностичного цілепокладання і результативності тісно взаємопов'язані і доповнюють одне одного. Ознака візуалізації торкається питань застосування різної аудіовізуальної й електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання і використання різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Використання педагогічних технологій в навчанні дозволяє досягати ефективності навчального процесу і забезпечувати діяльну основу підготовки учнів.



## ЗМІСТ

<b>Г.Є.Грибенко.</b> Суб'єктна позиція як основа гуманістичної освіти.....	3
<b>С.В.Міхно.</b> Пізнавальна самостійність студентів: сутність, основні характеристики, структура .....	8
<b>Н.Ю.Дуднік.</b> Порівняльна характеристика активності у професійному самовихованні студентів I-V курсів педагогічного університету.....	15
<b>О.В.Гладка.</b> Дослідження рівнів сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.....	23
<b>Л.Л.Олексієнко.</b> Розвиток креативності майбутнього фахівця за допомогою перетворення навчального матеріалу.....	32
<b>Е.О.Пильнік.</b> Творчі та евристичні здібності студентів.....	37
<b>О.Л.Марачковская.</b> Поведенческая гибкость как условие успешности профессиональных действий менеджера образования.....	44
<b>А.Г.Міняйленко.</b> Формування емоційної гнучкості вчителя в системі методичної роботи школи.....	48
<b>О.О.Гаврилюк.</b> Етапи формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи ВНЗ.....	55
<b>І.А.Волощук.</b> Інноваційні форми методичної роботи, як засіб формування професійних вмінь молодого вчителя.....	60
<b>О.Г.Долгова.</b> Формування професійних хормейстерських навичок майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.....	67
<b>А.В.Мастіпанова.</b> Геометричні декоративні орнаменти методами креслення з використанням комп'ютерних технологій.....	71
<b>Ю.В.Рева.</b> Технологія стратегій та прийомів педагогічної взаємодії як професійна майстерність учителя.....	80
<b>С.О.Смолова.</b> Використання інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.....	90
<b>В.В.Ревенко.</b> Інтерактивні технології: дидактичні умови застосування для підготовки майбутніх учителів.....	96
<b>Л.І.Варнацька.</b> Педагогічні умови формування готовності студентів музично-педагогічного факультету до використання комп'ютерних технологій.....	101
<b>І.В.Секрет.</b> Зарубіжні дослідження психолого-педагогічних засад дистанційної освіти.....	107
<b>І.С.Зоренко.</b> Використовування самостійної роботи на заняттях з англійської мови, як засіб підвищення якості знань майбутніх фахівців.....	114

<b>Л.В.Задорожна.</b> Кваліфікаційна робота студентів історичного факультету педагогічного університету: сучасні підходи до виконання.....	120
<b>В.В.Іванова.</b> Формування у студентів готовності до творчої професійної діяльності.....	137
<b>К.О.Делюкіна.</b> Учбові досягнення в самооцінці студентів економічних спеціальностей ВНЗ.....	142
<b>Н.В.Кузьменко.</b> Позааудиторна робота як виховний засіб професійної освіти.....	147
<b>С.О.Смолова.</b> Використання методу проектів під час вивчення німецької мови в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.....	153
<b>А.В.Коньшева.</b> Организация и специфика управления самостоятельной работой по иностранному языку студентов технических специальностей.....	159
<b>С.П.Білоконний.</b> Діагностування рівня готовності студентів до навчально-виховної практики.....	169
<b>О.О.Павленко.</b> Система практичних занять з курсу “гроші та кредит” в вищих навчальних закладах економічного спрямування.....	178
<b>Л.В.Бродська.</b> Технологія та методика викладання економічних дисциплін в процесі підготовки магістрів економічного профілю....	187
<b>В.В.Сізов.</b> Напрямки гуманістичного виховного процесу в системі заочної освіти.....	191
<b>В.В.Іванова.</b> Основи професійної творчості майбутнього вчителя.....	200
<b>М. Бабков.</b> Основні засади естетичного виховання у формуванні особистості студента-юриста.....	205
<b>С.М.Амеліна.</b> Формування культури професійного спілкування як складової професійної культури майбутніх фахівців-аграріїв.....	212
<b>В.В.Сізов.</b> Дистанційне навчання: деякі умови реалізації.....	219
<b>О.О.Лебедюк.</b> Вдосконалення бібліотечно-бібліографічного обслуговування в бібліотеці ВНЗ.....	227
<b>Т.В.Андріанов.</b> Психолого-педагогічні основи управління процесом формування здорового способу життя студентів.....	234
<b>Ю.В.Суббота.</b> Самостійна робота студентів з фізичного виховання.....	238
<b>Р.В.Лашко.</b> Лікувальна педагогіка при неврологічних та психічних захворюваннях дітей.....	244
<b>Г.Б.Штельмах, О.В.Штельмах.</b> Типологія стосунків на курсах підвищення кваліфікації вчителів.....	252

<b>Е.С.Мойсеєнко.</b> Сутність поняття “життєвий досвід” та його основні характеристики.....	256
<b>Р.М.Мойсеєнко.</b> Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя як основи його педагогічної культури.....	262
<b>Т.П.Решетнікова, Т.Д.Фурдак.</b> Музичний твір як предмет естетичного аналізу в працях Р. Інгардена.....	272
<b>Л.О.Савченко, Н.І.Зеленкова.</b> Самостійна робота студентів при вивченні педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах.....	281
<b>О.М.Копилова.</b> Моральна культура як основа професійних цінностей майбутнього педагога.....	287
<b>Ю.О.Саунова.</b> Формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології: узагальнення результатів дослідження.....	293
<b>С.А.Батрак, В.О.Батрак.</b> Моральний вимір людської сутності з погляду священика.....	307
<b>О.В.Пахомова.</b> Питання реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.....	314
<b>І.А.Кравцова.</b> Педагогічні умови формування мовної культури в учнів 4 класу на уроках мови засобами усної народної творчості.....	320
<b>Я.А.Славська.</b> Еколого-естетичне виховання учнівської молоді у Великобританії.....	327
<b>Н.Є.Федоринова.</b> Гармонізація інтелектуального й емоційного в підвищенні ефективності уроку в сучасній школі.....	331
<b>Л.В. Петько.</b> Духовність. культура. Туристсько-краєзнавча діяльність підлітків.....	338
<b>Л.Р.Шпачук.</b> Наукові основи інтеграції як однієї з тенденцій розвитку сучасної школи.....	344
<b>Д.В.Шиян.</b> Дидактичні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітній школі.....	348
<b>О.В.Ковшар.</b> Формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання засобами ігрових технологій.....	354
<b>Л.О.Болічева.</b> Толерантне освітнє середовище як визначальна умова формування толерантної особистості.....	359
<b>І.Г.Лясов.</b> Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукових понять на уроках фізики.....	365
<b>І.А.Кравцова.</b> Критерії добору української народної казки у початковій школі.....	371
<b>І.В.Онищенко.</b> Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в умовах російсько-української двомовності.....	377

<b>І.А.Салата.</b> Теорія аналізу помилок у навчанні іноземної мови.....	383
<b>Г.О.Бондаренко.</b> Функціонально-стилістичний підхід у навчанні мови.....	390
<b>Н.І.Білоконна, О.М.Білоконна.</b> До проблеми екологічного виховання у сучасній школі.....	397
<b>Ю.Стежко.</b> Теоретико-методичний аналіз практики випробувань зі шкільного курсу “Людина і світ”.....	400
<b>О.В.Ковальська.</b> Теоретичні основи формування наукових понять в учнів на уроках культурологічних дисциплін.....	407
<b>В.К.Буряк.</b> Екологічна педагогіка.....	417
<b>О.В.Бугрій.</b> Проектна діяльність на уроках географії.....	422
<b>А.В.Губа.</b> Професійно-педагогічна культура як складова системи підготовки майбутнього менеджера освіти.....	429
<b>О.В.Бугрій.</b> Методологія педагогічних технологій.....	438

**Наукове видання**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць  
Випуск 20**

**Російською та українською мовами**

**Головний редактор:**

**В.К.Буряк**

**Відповідальний за випуск:**

**заступник головного редактора**

**Л.В.Кондрашова**

---

Підписано до друку 11.03.2008.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.-др.арк. – 26,1. Обл.- вид.арк. – 24,4.

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 СПД Щербенок С.Г.

50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.

т.(0564) 922-077.