

# ПЕДАГОГІКА

*вищої та середньої школи*



КРИВОРІЗЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

17'2007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

*Випуск 17*

**Кривий Ріг  
2007**

**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;

**Пікельна 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, 2007. – Вип. 17. - 440с.

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, 2007. – Вип. 17. -440с.

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**

## ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА НАУКА

*В статті розглянуто проблему розвитку наукової та науково-технічної діяльності в університетах країни в контексті інтеграції системи вищої освіти та академічної науки. Приведено окремі результати аналізу зарубіжного досвіду, російсько-американського співробітництва в рамках програми інтеграції науки та освіти. Предложено форми та заходи для розвитку науки в системі вищої освіти на основі застосування моделей дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів, університетських комплексів та науково-освітніх центрів.*

*In this article is considered a problem of development of scientific and scientific-technical activity at universities of the country in a context of integration of system of higher education and the academic science. Showed the results of the analysis of foreign experience and of Russian-American cooperation within the program of integration of a science and education. Is offered forms and actions for development of a science in system of higher education on the basis of application of models of research, innovational and regional universities, university complexes and the scientific - educational centers.*

Зрілість суспільства, мудрість його лідерів проявляється у тих моментах історії, коли треба вирішувати неординарні, глибокі за змістом проблеми, що на поверхні інколи здаються нескладною організаційно-економічною «операцією», які багато хто вже звик вирішувати за методом спроб та помилок.

Стосовно проблеми існування, ефективного використання та розвитку організаційних структур науки можна переконливо говорити про її багатовимірність, глибоке буттєве та пізнавальне підґрунтя, що відтворює складність, нечіткість та мінливість форм наукового знання, яке віддзеркалює нескінченність прояву світу у явищах та процесах, невичерпність людського раціо. Тут не тільки при прийнятті будь-яких рішень, а й при визначенні справжнього стану науки

в країні, висуванні гіпотез щодо її ефективного використання та розвитку, треба дуже ретельно, всебічно вивчити всі аспекти вплетення наукового знання в соціально-економічні процеси, визначити серед них суттєве та позбавитись неконструктивного.

Перш за все, нам всім – народу України, представникам органів влади, самим вченим треба визначитись – яке суспільство ми бажаємо побудувати та яке місце у ньому буде належати науці та вищій освіті.

Ще ніхто з політиків, організаторів економіки, представників громадськості не проголошував, що ми розбудовуємо країну, яка буде заснована виключно на використанні іноземних технологій, із неконкурентоспроможною промисловістю, здатною лише копіювати чи ремонтувати застарілі розробки закордонних фірм, бездарно знищувати природні ресурси. Не є нашими гаслами і посередній рівень освіченості населення країни, витіснення вчених, талановитих конструкторів в інші сфери діяльності та за кордон. Навряд чи хтось буде проголошувати, що основною формою реалізації здібностей, талантів народу України треба вважати розповсюдження товарів (в основному – закордонних), місцем діяльності – “ринок” у його побутовому розумінні, основою професією – «менеджер» із купівлі-продажу.

Якщо ми обираємо щось інше, наприклад, бажаємо реалізувати індустріальну або постіндустріальну модель економіки, заснованої на високих технологіях (із розбудовою якої ми вже дещо запізнились), забезпечити на цій основі формування інформаційного суспільства, то все ще існуючий кадровий науковий і науково-технічний потенціал стає не тягарем, а рушійною силою розвитку. Тоді виникає не стільки запитання, навіщо в країні 3 - 4 наукових, науково-технічних та науково-педагогічних працівників на 1 тисячу населення, скільки проблема, як їх не втратити, а максимально ефективно використати їх здібності, знання, вміння, їх унікальний (і це не перебільшення) досвід.

А може ми захочемо піти й далі – до демократичного суспільства високоінтелектуальних особистостей, гармонійного розвитку гуманітарної, технічної та технологічної, економічної складових соціально-економічної системи, формування в

України разом із іншими передовими країнами, що вже, до речі, стали на цей шлях, високоінтелектуального середовища, суспільства і економіки знань?

Приєднання України до Болонського процесу визначає необхідність гармонізації із стандартами ЄС не тільки нормативно-правових документів у сфері вищої освіти, а й суттєвих зрушень у результативності наукової діяльності в університетах, у науковому забезпеченні підготовки фахівців, опанування закладами та науковими установами країни належного місця у європейській та світовій науково-освітній системі.

Слід відзначити, що вища освіта країни значною мірою зберігла і, навіть, примножила свій педагогічний потенціал за останні 15 років. Суттєво зросла кількість осіб, що одержують дипломи про вищу освіту в університетах, академіях та інститутах – на сьогодні 232 державних і 115 інших форм власності. У той же час, державні вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації зазнали значних втрат чисельності наукових і науково-технічних працівників [1, с.2]. За даними Держкомстату [3,с.43], лише за період з 1991 по 2000 рік чисельність фахівців, які виконували наукові та науково-технічні роботи у вузівському секторі, скоротилася з 26,1 тис. до 11,2 тис. осіб.

Одним з основних факторів зменшення чисельності наукових і науково-технічних працівників у ВНЗ країни є низький рівень їх заробітної плати. Це спричиняє звичайну буденну економічну необхідність пошуку роботи за сумісництвом. Фактично не працює норматив, що визначений у статті 23 Закону України “Про наукову і науково-технічну діяльність”, який гарантує науковцям встановлення окладів на рівні посадових окладів викладачів. Середня заробітна плата наукових працівників університетів у 2006 році на 10% нижча за середню по спромисловості, хоча відповідно до законодавчо визначеному нормативу повинна дорівнювати подвійній.

Складно очікувати швидкого забезпечення повноти інтелектуалізації всіх складових соціально-економічної системи країни. Але навіть при належній підговці 10-15% студентів вищих навчальних закладів IV рівня акредитації до науково-дослідної діяльності, творчого розроблення

конкурентоспроможних технологій, технічних засобів та забезпеченні їх роботою за фахом із пристойною оплатою, можна було б сподіватись на значні позитивні зрушення.

Але на наш погляд, система науки та вищої освіти країни все ще має потужний науковий кадровий потенціал, повинна забезпечити його репродукування, якщо ми бажаємо залишитись серед країн інтелектуального авангарду та не відстати у змаганні за пристойне місце у сфері розроблення високих технологій назавжди. Не проголошення, а справжнє формування дослідницьких університетів можна і треба починати із двох сторін.

Перше - це забезпечення розвитку науково-дослідних частин закладів, утворення на кожній кафедрі оптимальних співвідношень науково-педагогічних, наукових і науково-технічних працівників.

Друге – широке, але індивідуальне залучення студентів до наукових досліджень як безпосередньо на кафедрах університетів, так і в тематичних групах, підрозділах академічних наукових установ. Останнє стане не лише гаслом, якщо буде забезпечено організаційно, нормативно та фінансово. Справжня функціональна або організаційно-функціональна інтеграція університетів із науковими установами повинна засновуватись на економічних мотиваціях та важелях.

Зазначені інтеграційні процеси потребують належного забезпечення. Просте організаційне поєднання університетів і академічних наукових установ не допоможе першим і може зруйнувати другі. Так само і для викладачів, і для наукових працівників розумна інтеграція не повинна призвести до радикальних змін в обраних формах наукової діяльності: просто у перших повинно з'явитись більше ресурсів для проведення власних наукових досліджень, а у других – більше можливостей передавати знання, досвід молодим ученим.

За звітними матеріалами ВНЗ МОН у 2004-2006 роках, майже всі вони співпрацюють в тих чи інших формах із науковими установами Національної академії наук України, Академії педагогічних наук України та інших галузевих академій. Працюють наукові установи подвійного підпорядкування МОН і НАН України. На базі наукових

установ НАНУ створено близько 100 філій кафедр. В окремих університетах існують факультети подвійного підпорядкування, працюють спільні лабораторії. Поширюється створення науково-навчальних центрів.

Чого, на наш погляд, вдалося досягти за допомогою існуючих форм і засобів інтеграції та чого бракує?

1. Певної координації та фрагментарного проведення спільних наукових досліджень, мінімально необхідного обміну науковою інформацією.

2. Залучення вчених академічних установ до навчального процесу, впровадження таким чином їх наукових результатів, що сприяє утриманню навчального матеріалу за відповідними дисциплінами на світовому рівні. В спільних навчально-наукових структурах це призвело до більш оптимального розподілу навчального навантаження, а також підвищило заробітки самих учених. Але проведення ученими академічних установ наукових досліджень в університеті, супроводження наукової роботи студентів залишається лише епізодичним за браком відповідних коштів у ВНЗ, яких, як правило, не вистачає навіть для штатних працівників.

3. Важливим позитивним фактором стало спільне використання матеріально-технічної бази університетів і наукових установ, високовартісних наукових приладів, хоча і в цьому випадку їх не вистачає ні для проведення широкого спектру наукових досліджень, ні для належної наукової підготовки студентів.

4. Здійснюється залучення студентів до практики та науково-дослідних робіт в академічних установах, до роботи в них після закінчення навчання. Але незважаючи на достатню кількість існуючих позитивних прикладів, не вичерпано потенційні можливості академічних установ щодо залучення до них студентів для виконання наукових досліджень при керівництві та супроводженні цієї діяльності з боку професійних учених за браком необхідних нормативно-правових та фінансових механізмів заохочення.

5. Навіть при наявності інформації про діяльність наукових шкіл і тематичних колективів учених, здійснення певних організаційних заходів, проблемою залишається



залучення випускників закладів до наукової діяльності як в університетах, так і в академічних наукових установах через матеріальну непривабливість цієї праці у порівнянні з пропозиціями інших сфер економіки.

6. Існують лише окремі приклади постановки завдання щодо елітарної чи поглибленої наукової підготовки студентів як майбутніх учених, висококваліфікованих розробників конкурентоздатної продукції, новітніх технологій.

Таким чином, потенціал інтеграції вищої освіти та академічної науки далеко не вичерпано і здійснення цілеспрямованого комплексу заходів у цьому напрямі може досягти суттєвих результатів у реформуванні університетів, покращенні наукового забезпечення підготовки фахівців.

На підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що в Україні розв'язання завдань розвитку наукового і науково-технічного потенціалу університетів, ефективного його використання для наукової підготовки фахівців, одержання конкурентоздатних наукових і науково-прикладних результатів потребує як здійснення низки заходів у системі вищої освіти та науки, так і вирішення наступних загальнодержавних проблем:

#### 1. Формування попиту:

- на науково-прикладні результати університетів з боку підприємств реального сектору економіки;
- на висококваліфікованих фахівців, яких здатні готувати університети для підприємств, наукових установ і власних потреб, зокрема збільшення чисельності штатних наукових і науково-технічних працівників, омолодження складу викладачів.

2. Нормативно-правове забезпечення економічної привабливості професій як викладачів, так і наукових та науково-технічних працівників в університетах.

3. Забезпечення фінансування з усіх джерел, достатнє для нарощування чисельності наукових і науково-технічних працівників в університетах, а також оснащення цих закладів приладами та іншими технічними засобами, матеріалами, витрат на інформаційне забезпечення тощо.

У визначенні орієнтирів розвитку ВНЗ України корисними можуть бути приклади організаційно-

функціональних форм університетів, що одержують значний обсяг наукових і науково-прикладних результатів, забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців у передових країнах світу.

За даними фахівців США [4, с.19], за останні 50 років не менше 50% економічного зростання цієї країни є результатом технологічних нововведень, значна частина яких створюється в університетах, що визначаються як дослідницькі. Ці університети потужно впливають на регіональну економіку. Ідеї формування дослідницьких та інших типів університетів, що забезпечують поєднання наукової і навчальної діяльності, визнаються корисними для країн пострадянського простору, в яких радикально змінено економіку, але в процесі трансформацій ще залишилися проблеми неадекватності їй систем науки та вищої освіти.

На думку російських фахівців [4, с.56], дослідницький університет – це науковий, освітній та культурний центр, що у більшому обсязі, ніж інші заклади, проводить фундаментальні дослідження, зокрема міждисциплінарні, готує фахівців у галузі високих технологій, що потрібні для інноваційного розвитку суспільства, яке засновується на знаннях. Втілюється також модель так званого інноваційного університету, що визначається як адаптований до економічного середовища науково-навчальний комплекс, діяльність якого орієнтована на задоволення споживчого спросу вітчизняних і закордонних профільних ринків, отримання максимального прибутку, що спрямовується на збереження академічної сутності закладу, його індивідуальності та незалежності.

Прикладом підходу до вирішення проблем розвитку наукової і науково-технічної діяльності, підготовки фахівців для забезпечення інноваційного зростання економіки країни може слугувати Федеральна цільова програма інтеграції науки і вищої освіти Росії на 2002-2006 роки. До головних її завдань віднесено забезпечення спільної участі співробітників.

У Стратегії розвитку науки та інновацій в Російській Федерації на період до 2015 року [5, с.60] відзначається, що інтеграція наукової і освітньої діяльності в цій країні повинні вирішити наступні завдання: підвищення якості освіти і

підготовку науково-технічних кадрів, що повинні мати сучасні знання на рівні новітніх досягнень науки и технологій та практичний досвід участі в наукових дослідженнях; залучення та закріплення талановитої молоді в науці та освіті; підвищення ефективності використання кадрових і матеріальних ресурсів; активізацію взаємодії з підприємництвом, комерціалізацію результатів наукових досліджень і розробок.

В залежності від глибини інтеграційних процесів у зазначеній Стратегії відокремлюються групи [5, с.62] повної інтеграції (дослідницькі університети і науково-навчальні центри), часткової інтеграції (науково-дослідні інститути при ВНЗ, базові кафедри ВНЗ в наукових установах, базові лабораторії науково-дослідних інститутів у ВНЗ) та договірні об'єднання (науково-дослідний інститут – ВНЗ, юридично окремі; ВНЗ – науково-дослідний інститут “при ВНЗ”).

За рішенням Міжгалузевої наради з питань розвитку науки у вищих навчальних закладах України (21 грудня 2006 р., м. Київ) МОН рекомендовано розробити та подати до Кабінету Міністрів України проект державної програми інтеграції науки та вищої освіти. На погляд фахівців Інституту магнетизму НАН України та МОН України, в межах програми було б доцільно:

- напрацювати концептуальні і нормативно-правові документи щодо формування дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів, науково-навчальних центрів різних типів;
- на першому етапі реалізації програми здійснити відбір та супроводження реалізації пілотних проектів зазначених університетів;
- створити 30-40 науково-навчальних центрів із залученням академічних наукових установ і промислових підприємств, головним чином при університетах, що реалізують пілотні проекти.

Для цього пропонується здійснити наступне.

1. Розроблення концепції формування дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів.

Як було відзначено у рішенні Міжгалузевої наради, у межах державної цільової програми інтеграції науки і вищої освіти необхідно розробити систему критеріїв і вимог, яким

мають задовільняти університети, що можуть претендувати на статус дослідницьких.

В Україні існують публікації (наприклад робота [6]), в яких розглядалися моделі університетів дослідницького та інших типів. Але у цих роботах вимоги до дослідницьких університетів не були сформульовані у виді критеріїв та показників, що дозволило б здійснювати оцінювання існуючих ВНЗ та відбір проектів.

У світовій практиці формування університетів існують пропозиції щодо систем оцінювання їх показників (наприклад, запропонована фахівцями Томського державного університету), але вони не визнаються загальносприйнятними для університетів Росії, а в умовах України потребують уважного перегляду. Що стосується американської системи незалежної класифікації на основі декількох наборів критеріїв (наприклад, класифікація університетів за системою Карнегі), то вона вважається фахівцями несприйнятною для університетів пострадянського простору.

Таким чином, розроблення концепції формування дослідницького університету, що може бути зрозумілою для світової науково-освітньої спільноти, але такою, що відповідає особливостям економіки та системи вищої освіти України, є актуальним завданням. Прототипами дослідницьких можна вважати класичні університети, в яких наукові дослідження, особливо фундаментальні, є основою навчального процесу і традиційно переважають науково-технічну, розробницьку діяльність.

Слід також зазначити, що для країн пострадянського простору залишається важливим завданням формування університетів інноваційного спрямування, що готують переважно не дослідників, а розробників конекурентоздатних технічних засобів і технологій, інженерно-технічний персонал та менеджерів у сфері інноваційної діяльності. Цим потребам відповідає навчально-наукова діяльність технічних і технологічних, транспортних і гірничо-металургійних університетів, академій будівництва і архітектури тощо. Тому важливим завданням розвитку системи вищої освіти є напруження концептуальних основ формування інноваційних

університетів, що сьогодні конче потрібні для розвитку економіки країни, підвищення інноваційної сприйнятливості промисловості.

Політехнічні університети, які, відповідно до потреб нової соціально-економічної системи країни, окрім традиційного розвитку технічних дисциплін значно підвищили наповнення науково-навчальної діяльності у сфері соціогуманітарних наук і фундаментального природничонаукового знання, здійснюють як значний обсяг наукових досліджень, так і прикладних наукових розробок. Тому їх науковим формам діяльності може більше відповідати “змішана”, дослідницько-інноваційна модель університету.

На наш погляд, в системі вищої освіти країни одне з важливих місць повинні опанувати так звані регіональні університети, що здійснюють підготовку кадрів відповідно до потреб регіону, є провідними культурними, освітніми і науковими центрами. Цю роль вже фактично відіграють провідні технічні, педагогічні та інші університети, що здійснюють вагомий внесок у формування культурного та інноваційного середовища в регіонах. Модель регіонального університету може відкрити шлях подальшого розвитку для цілої низки закладів і потребує опрацювання.

Особливу увагу при розробленні концепції дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів слід приділити формуванню їх кадрового наукового і науково-технічного потенціалу, забезпеченню більш повної участі науково-педагогічних працівників у наукових дослідженнях і розробках, залученню студентів до реальної наукової і науково-технічної діяльності, підвищенню якості наукового забезпечення підготовки студентів (особливо – магістрантів) і аспірантів.

2. Розроблення концептуальних засад формування при університетах науково-навчальних центрів та науково-технічних навчальних центрів.

Як у системі вищої освіти країни, так і за кордоном накопичено досвід створення при університетах науково-навчальних центрів (ННЦ). В Україні та Росії, де традиційно склалася потужна система академічної науки, такі центри є

формою інтеграції університетів із академічними науковими установами. Існуючі ННЦ мають різний склад, структуру, форми навчальної та наукової діяльності, механізми підпорядкування університетам і установам, що потребує узагальнення.

За інформацією російських джерел, в межах Федеральної цільової програми інтеграції науки і вищої освіти Росії на 2002-2006 роки створено понад 150 таких центрів [4, с.35]. ННЦ визнано однією з кращих форм інтеграції, при яких досягається як підвищення якості спільної науково-навчальної діяльності університетів і академічних установ, так і їх самостійний розвиток за принципом "разом, але різні". Наявність ННЦ при університетах сприяє їх формуванню як дослідницьких.

Як свідчить аналіз організаційно-функціональних структур вищої освіти в Україні, можливості формування ННЦ при університетах далеко не вичерпано, тому що стимулювання їх створення та фінансова підтримка не передбачені законодавством. Гальмують також процес розвитку ННЦ певні міжвідомчі бар'єри. Без належного забезпечення діяльності центрів, в них ускладнюється залучення студентів до наукових досліджень з оплатою, забезпечення їх елітарної та поглибленої наукової підготовки, а також супроводження їх наукової діяльності з боку фахівців наукових установ тощо.

Серед центрів науково-навчального спрямування можна відокремити такі, в яких переважають фундаментальні та прикладні дослідження, підготовка студентів до науково-дослідної діяльності. У той же час, існує значна потреба в аналогічних організаційно-функціональних формах, що здійснюють переважно прикладні розробки, готують майбутніх розробників технічних засобів і новітніх технологій, тісніше співпрацюють не з академічними установами, а з промисловістю та підприємництвом. Таким чином, мова може йти про створення науково-технічних навчальних центрів (НТНЦ), які доповнюють діяльність дослідницьких університетів та повністю відповідають специфіці інноваційних.

Таким чином, паралельно із розробленням концепції формування дослідницьких, інноваційних та регіональних

університетів, доцільно напрацювати концептуальні та методичні документи з питань створення та функціонування ННЦ і НТНЦ.

3. Нормативно-правове забезпечення створення та функціонування дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів в країні.

За оцінками фахівців, що знайшли своє відображення в рішенні Міжгалузевої наради з питань розвитку науки у вищих навчальних закладах України, на сьогодні нормативно-правова база системи науки та вищої освіти не відповідає завданням формування нових моделей університетів. Це стосується нормативно-правових засад:

- їх створення та функціонування;
- забезпечення економічної привабливості праці наукових і науково-технічних працівників в університетах;
- наукової та науково-технічної діяльності на кафедрах та в інших основних навчально-наукових підрозділах університетів;
- реформування системи наукової та науково-технічної діяльності викладачів і студентів;
- створення при університетах ННЦ, НТНЦ та інноваційних структур;
- фінансових та економічних питань стимулювання наукової і науково-технічної діяльності в університетах.

4. Розроблення і реалізація механізмів створення, підтримки та супроводження функціонування ННЦ і НТНЦ.

5. Проведення експерименту щодо формування дослідницьких, інноваційних та регіональних університетів на базі НЗ, що підпорядковані Міністерству освіти і науки України.

6. Забезпечення в межах програми оснащення ВНЗ, що реалізують пілотні проекти, сучасними приладами та обладнанням для проведення наукових досліджень, матеріалами, інформаційно-телекомунікаційними засобами.

#### **Література**

1. Горобець Ю.І., Порев С.М. Змістовні та організаційні аспекти розвитку наукової діяльності технічних університетів // Педагогіка і психологія. – 2006. - №4.- С.42-54.

2. Порев С.М. Проблеми збалансованого розвитку кадрового наукового потенціалу університетів // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія /ВДПУ ім.Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – Вип.18. – С. 12 - 19.
3. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. Стат.зв./Держкомстат. – К.: 2001.
4. Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: Материалы российско-американской научной конференции «Исследовательские университеты», Москва, 4-6 апреля 2004. — Тверской ИнноЦентр, 2005. - 234 с.
5. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года / Утверждена Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике (протокол от 15.02. 2006 г. № 1). - Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2006.
6. Поляков М.В., Савчук В.С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. – К.: Генеза, 2004. – 416с.

**Ю.В.Рева**

## **ДУХОВНИЙ КОНТЕКСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ Й ОСВІТИ**

*В статье рассматриваются вопросы гармонического единства духовного контекста модульно-развивающей системы, фундаментальной ценности культуры и образования, целостного модульно-развивающего процесса и профессиональной готовности учителя.*

*The article deals with the issues harmonious unity of spiritual context of modular-developing system, fundamental value of culture and education, valuable modular-developing process and teacher's professional readiness.*

Нагальна суспільна проблема сьогодні – створення такої системи середньої освіти, яка б повно моделювала розвивальний соціально-культурний простір і давала змогу реалізувати позитивний потенціал особистості в оволодінні національними



надбаннями. Такою системою, на наш погляд, є модульно-розвивальна система [4; 5; 12].

Згідно з концептуальними основами цього різновиду навчання, вихід нашого національного шкільництва з кризи пов'язується з відкриттям культурно-зорієнтованих моделей розвивального навчання і виховання. "Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного досвіду людства, у якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими духовними стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми тощо) неподільно пов'язується з культурними таксонами, естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Педагог перетворюється з викладача (знавця) навчального предмета на освітянина-майстра" [4, 25].

Освіта у новій ролі – засобу виживання визначила основний напрям власного розвитку – гуманізацію.

Сьогодні в Україні однією з найперспективніших технологій гуманізації освіти є модульно-розвивальна система навчання. Бо саме вона, по-перше, продуктивно реалізує позитивний природний потенціал дітей і молоді на шляху їхнього входження в багатоаспектне суспільне життя, по-друге, підносить розвивальну взаємодію вчителя і учня на надважливий для соціального поступу психологічний рівень міжіндивідуальної та міжгрупової взаємодії, по-третє, істотно збільшує соціально-культурний простір навчально-виховного процесу, по-четверте, гармонійно поєднує психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та духовно-естетичний зміст освітньої діяльності.

Модульно-розвивальна система володіє найперспективнішими технологіями гуманізації та духовності шкільної освіти. По-перше, через внутрішньо-вмотивовану розвивальну педагогічну взаємодію продуктивно реалізує позитивний природний потенціал учнів на шляху їхнього культурного входження в багатоаспектне суспільне життя; по-друге, за допомогою цільного ланцюжка психомистецьких технологій підносить розвивальну співдружність учасників навчального процесу на духовний рівень міжіндивідуальних та

міжгрупових взаємин; по-третє, шляхом створення інноваційного програмно-методичного інструментарію гармонійно поєднує психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та духовно-естетичний різновиди змісту освітньої діяльності у цілісному модульно-розвивальному процесі.

**Понятійний апарат.** Модуль – це цільовий функціональний вузол, у якому об'єднано навчальний зміст і технологію оволодіння ним у систему високого рівня цілісності.

**Модульне навчання** – це пакет навчальних програм для індивідуального навчання, що забезпечує навчальні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах-модулях, призначення яких – досягнення конкретних педагогічних цілей.

**Навчальний модуль** – це цілісна функціональна одиниця, що оптимізує психосоціальний розвиток учня і вчителя. Основними психолого-дидактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно адаптована система понять у вигляді сукупності системи знань, системи норм і системи цінностей (так званий змістовий модуль). Крім того, це – поетапне суб'єктивне відкриття учнем під паритетним впливом учителя цієї системи у ході пошукової пізнавальної активності і наступного використання як засобу (способу) діяльності.

Отже, навчальний модуль – це змістовий модуль, сконструйований особливим чином. Він дістає процесуально-функціональне втілення у наперед спроектованому формі-модулі. Інакше кажучи, це – особлива діалектична єдність змістового і форми-модуля, основна ланка модульно-розвивальної системи навчання, що багато в чому є альтернативою традиційній класно-урочній системі.

Зміст модульно-розвивального навчання визначається цілісною системою змістових модулів, що зафіксована в модульній програмі того чи іншого навчального курсу.

**Змістовий модуль** – психодидактично адаптована, ~~відкрита система понять~~, (як правило, навчальної теми чи

розділу), яка передбачає й оптимізує на практиці психосоціальний розвиток особистості учня і вчителя.

**Модульна програма** навчального курсу, що складається із сукупності змістових модулів, - основний засіб модульного навчання. Модульні програми слід будувати за такими принципами: цільове призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегруючих і окремих дидактичних цілей; повнота навчального матеріалу в модулі; відносна самостійність елементів модуля; реалізація зворотного зв'язку; оптимальна передача інформаційного матеріалу. Ці програми можуть бути двох типів (залежно від дидактичної спрямованості) – пізнавальні й системно операційні.

Відбираючи навчальний матеріал, доцільно керуватися такими правилами: викладати сутнісні елементи навчального матеріалу; давати пояснення (на кількох рівнях) для роботи з цим матеріалом; вказувати на шляхи можливого заглиблення учня в матеріал чи на його розширене вивчення шляхом використання технічних засобів навчання, літературних джерел; давати практичні завдання і пояснення щодо способів їх виконання; рекомендувати завдання для самоконтролю і наводити відповіді на них.

Основним дидактичним засобом реалізації модульної програми, як свідчить досвід, повинні стати міні-підручники, тобто розвиваючі підручники нового типу, теорія і методологія яких починає розроблятися.

Нова організаційна форма навчання – 20 – (початкова школа) і 30-хвилинних (основна і старша ланки) модульно-розвивальних занять, що одержали назву "міні-модуль".

На противагу уроку, міні-модуль покликаний бути етапом прогресивного психосоціального розвитку вчителя і учня або, точніше, педагогічно організованим чинником, який через змодельований соціально-культурний простір певного навчального предмета оптимізує особистісне зростання кожного учасника навчання.

У пропонованій системі модульно-розвивального навчання форма-модуль характеризується такими рисами: нерозривним зв'язком і єдністю змістового модуля і форми-модуля; 30-хвилинним часовим відрізком організації

навчального процесу (міні-модуль); певною психолого-педагогічною спрямованістю, смисловою цілісністю і логічною завершеністю кожного міні-модуля; існування залежно від віку автономних здвоєних і стросєних модулїв; вибором і поєднанням способїв навчальної діяльності, виходячи з принципу її оптимальної різноманїтності і взаємодоповнення.

Дїалектичний зв'язок змістового модуля і форми-модуля утворює навчальний модуль, що є (як зазначалося) цілісною функціональною одиницею навчання, і забезпечує оптимізацію психосоціального розвитку учня і вчителя.

**Навчання, виховання й освіта** – соціально організовані форми культурно-творчого входження підростаючого покоління в суспільне життя. У процесуальному плані ці соціально-культурні явища не самодостатні, вони функціонують і розвиваються в єдності, характеризують спричинене зовні психосоціальне зростання індивіда. Основна складність щодо реального розмежування їх полягає в переплетенні таких надскладних відкритих систем, як соціум і особистість. Процеси навчання, актуалізуючи інформаційно-пізнавальний потенціал особи, виконують функцію одиничного, процеси виховання, характеризуючи розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості, - особливого, процеси освіти, відповідаючи за соціально-культурний досвід індивіда в цілому, – загального.

Очевидно, що ці процеси функціонують взаємозалежно між полюсами "теорія" і "практика" у кількох різномєчних соціальних просторах. Тому під час організованої соціальної взаємодії особистостей не буває навчання без відповідної виховної й освітньої дії, як не буває виховання самого по собі, у чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого виховання, нарешті, не буває й освіти, яка не реалізується за допомогою навчальних і виховних потоків (впливів). Саме від єдності надскладних процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання.

Оптимальні психодидактичні процеси взаємозалежного перебігу цих процесів як відмінних соціокультурних ритмів розвивальної міжособової взаємодії описує теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля. До

основних закономірностей навчально-виховно-освітнього процесу в модульно-розвивальній системі слід віднести такі:

1. Часова домінантність навчального ритму щодо виховного, а виховного стосовно освітнього, багатовимірне розгортання яких забезпечується повним функціональним циклом модульно-розвивального процесу, починаючи від установчо-мотиваційного і завершуючи духовно-естетичним.

2. Кожний з ритмів спричиняє розвиток одного з трьох інваріантів соціально-культурного (досвіду) простору і змістових модулів знань, норм і цінностей. При цьому групове занурення в цей простір дидактично забезпечується функціонуванням проблемної, регуляційної і світоглядної ситуацій, а особистісне – інформаційно-пізнавальною, нормативно-регуляційною і ціннісно-естетичною активністю учня.

3. Стадійне функціонування кожного ритму теоретично підготовлюється науковим проектуванням нормативного психолого-дидактичного змісту етапів навчального модуля і практично реалізується під час поступального розгортання мистецького дійства в інтерпретації цілісного модульно-розвивального процесу як різнопланової єдності трьох сценарних дій за класичною схемою: зав'язка-розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка.

4. Із сукупності різночинних стадій перебігу навчального, виховного та освітнього ритмів на кожному етапі модульно-розвивального процесу вибудовується окрема технологія неперервної розвивальної взаємодії вчителя й учня як єдність теоретичної і практичної сторін їхньої навчальної буттєвості, що має психолого-дидактичний зміст.

5. Найважливішою причиною, основним чинником і найістотнішим наслідком триритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна духовність реальних учасників освітньої взаємодії, яка не засвоюється чи оволодівається, а співпереживається ними в образах, діях, вчинках. До духовно-естетичного модуля входять межові буттєві переживання стану добросердечності, краси тощо: факти внутрішнього осягнення власного духовного збагачення; творчий стан як "втрата себе в просторі і часі"; участь у добрій

справі чи діяльності; пошук позитивного предмета чи поклоніння духовному наставнику (вчителю); творення і відображення у слові та малюнках нових смислів, образів, душевних станів, рефлексивні дії і вчинки щодо зміцнення віри в себе, людей, життя; гуманне ставлення до близьких та оточення; факти зачарування красою світу; позитивні наслідки самоаналізу і внутрішнього самоочищення тощо.

**Мистецтво реалізації цілісного модульно-розвивального процесу як єдиного сценарного дійства.** Одним із закладів масової культури, де професійно плекається духовність, є театр. Саме він покликаний навіювати у глядача катарсис – емоційно-духовне потрясіння під впливом наявного драматичного дійства (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка), яке приводить до вивільнення людини від неістотних хвилювань і думок і переживається як душевний стан внутрішнього самоочищення.

Щоб навчально-виховний процес став духовним явищем аналогічного характеру, а шкільне середовище – психогенним етнокультурним фактором, вони мають плануватися за психодинамічними моделями розвивальної міжіндивідуальної взаємодії і здійснюватися за відповідними технологіями режисерського мистецтва. Тоді є надія, що пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, буде розгортатися перед учнями як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії. Саме тому модульно-розвивальна система обстоює драматичну концепцію розвивальної освітньої діяльності вчителя і учня, основу якої стосовно етапів модульного процесу становлять техніки сценічного мистецтва.

Педагогами створюються сценарії навчальних модулів, які являють собою науково-мистецький опис технологічно виваженого і ритмічно організованого перебігу довершеного процесу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії вчителя і учня (час, місце, зміст, форми, засоби, методи, техніки). Змістовно цей сценарій, визначаючи надзавдання дієвих осіб своєрідного спектаклю, описує перипетії надскладного навчального дійства в двох площинах:

конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації та природного драматичного входження підрастаючої особистості в культуроємні пласти (в тому числі національного) досвіду. Мета, якої при цьому прагне досягти вчитель, вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття і переживання цього досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли, корисне й повчальне, трагічне і велике, самотутнє і прекрасне.

Найвищий ступінь драматичного протистояння втілюється в послідовному ланцюзі навчально-сценічних конфліктів, що вимагають не тільки розумового і чуттєвого, а й волевого і духовного зосередження. Специфіка модульно-розвивального навчання якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою, що максимально реалізує його емоційно-психологічні можливості і наближує духовну зрілість.

Прикладом мистецтва реалізації цілісного модульно-розвивального процесу як єдиного сценарного дійства є уроки української мови вчительки Смирнової Н.В. (ЗОСШ № 48, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл.). Вони характеризуються цілісністю і послідовністю, а тому впливають на розвиток емоційної, розумової і духовної сфери особистості. Навчально-виховний процес сприяє створенню соціально-організованого простору. Модульне заняття з української мови Смирнової Н.В. перетворилося на справжнє культурно-мистецьке дійство.

Адаптивно-перетворюючий етап в соціально-культурному оволодінні темою був спрямований на пошук школярами виражальних можливостей прислівників, прислівників-синонімів, прислівників-антонімів, їх живописній ролі в мовленні. Організаційно побудоване заняття (3х20) дало змогу послідовно досягнути розвивальної мети.

Прагнення навчати і вмотивоване бажання навчатися – найголовніше, що відзначало адаптивно-перетворюючий модуль. Мотиваційна сфера, за даними досліджень психологів, динамічніша, ніж пізнавальна чи інтелектуальна [6; 7]. Якщо ж нею не керувати, то може виникнути регрес мотивації, зниження її рівня [6], чого в нашому випадку сказати не можна: емоційно насичений пізнавальний інтерес, який виникав на занятті,

виражав внутрішнє спонукання до дії, бажання задовольнити потребу в знанні. На модульно-розвивальних заняттях учитель тонко диригує внутрішнім пошуком учнів, а останні вільно реалізують своє природне прагнення розібратися у соціально-культурних проблемах, способах їх постановки і розв'язання.

Під час звучання музики А.Дворжака учні фіксують свій настрій на малюнку у міні-підручнику, що допомагає вчителю визначити рівень працездатності кожного. Перший міні-модуль – ситуація діалогічного спілкування. У ході фронтальної бесіди створюється сприятливий психологічний клімат довіри між вчителем і учнем, що допомагає зосередити увагу дітей на роботі в класі. Постановка проблеми й активний пошук відповіді досягається за допомогою пробних вправ (читання вірша із знаходженням прислівників, доповнення речення прислівниками, знаходження між ними споріднених і відмінних ознак). Смирнова Н.В. постійно підтримує коментоване пояснення, просить обґрунтувати думку, емоційно активізує і розширює знання дітей про прислівник як частину мови, навчає добирати найбільш влучні їх форми відповідно до ситуації мовлення.

Проведена рефлексія на розуміння готовності та ефективності учіння, що фіксується в кольорі, є важливим елементом самооцінки, самоусвідомлення своєї праці, яка проводиться двічі – на початку і наприкінці модульного заняття. Це забезпечує зворотний зв'язок з дитиною, дає змогу скоригувати пошуково-емоційну активність учнів у єдності з освітньою діяльністю вчителя, залежно від їхнього психічного стану в конкретній навчальній ситуації. З метою комплексно-розвивальної дії на особистість звучить музика Й.Брамса, що духовно насичує зміст педагогічної взаємодії.

Під час другого міні-модуля тренувальні, коментовані вправи поступово замінюються творчими. Природно, що вони вимагають значної самостійності, оскільки їх складність спричинена новизною заданої ситуації. Це – вправи на придумування слів, речень, творів, казок. Наприклад: складання оповідань на основі прослуханої музики, передача настрою під час розгляду картини і підбір більш вдалої назви до неї, поширення речень синонімічними прислівниками.



При виконанні цих вправ виникають подив, напруження, що характеризують драматизм педагогічної взаємодії. Щоб розв'язати їх, діти врахували взаємозв'язок між компонентами заданої ситуації. Це все сприяло розкриттю живописних можливостей прислівників-синонімів і прислівників-антонімів, збагачувався чуттєвий досвід школярів, розвивалися вміння творчо переносити знання в нові умови діяльності, виховувалась їхня спостережливість.

Міні-модуль відзначався тісним зв'язком з навколишнім світом завдяки різноманітній наочності (платівка із класичною музикою, щebetом птахів, картини, розвивальний міні-підручник).

На третьому міні-модулі виховувалося серйозне ставлення до здобування нових знань і соціальних норм, розвивалася самооцінка, образне мислення, зв'язне мовлення. Використання Смирновою Н.В. диференційованих навчальних завдань мало високоефективний характер, тому що перед виконанням роботи учень мав змогу самостійно визначити рівень володіння попереднім матеріалом, тобто вибирав завдання посильної складності за допомогою кольорової позначки: червоний – готовий працювати, зелений – не зовсім впевнений у власній спроможності, синій – невпевнений у собі, потрібна допомога вчителя. Прогресивним показником у процесі навчання є розвиток мовлення на основі творчості Л.Костенко, О.Олеся, прислів'їв. Діти правильно передавали суть прочитаного вірша, визначали основну думку, з прислівниками склали речення.

Отже, на адаптивно-перетворюючому модулі учні розширили свої знання про виражальні можливості прислівників і їх роль у мовленні. Найвним є зростання розумових можливостей учнів. До того ж вони відкриті, впевнені, розкомплексовані, емоційно збагачені, легко контактують з учителем, виявляють високу пошукову активність у навчанні. Сутність ознаки відвіданих модульно-розвивальних занять: чітка постановка психо-дидактичної мети, організоване сприймання та усвідомлення нової інформації, оперування кількома способами діяльності, творче застосування і узагальнення знань і норм в нетипових ситуаціях.

Зазначені досягнення у розробці нової форми навчання були б неможливі без відповідного науково-психологічного забезпечення. Результати експерименту, який проводився в школі, показали правильність обраної стратегії навчання за модульно-розвивальної системи: вона дає імпульс для різнобічного розвитку особистості, активізує творчу діяльність учнів, їхню ініціативу, наближає нас до конкретної дитини, допомагає розкрити її індивідуальність.

**Духовність – предмет виховання.** У системі збалансованого ритмічного перебігу модульно-розвивального процесу особливе місце належить виховному ритмові, що забезпечується функціонуванням навчальної регуляційної ситуації від пробного освоєння до невимушеного користування соціально-вагомими нормами (плани, програми, алгоритми, інструкції тощо).

Предметом навчання є пізнання (інформація, раціональність), предметом виховання – соціальна і психологічна регуляція духовного життя особистості, а предметом освіти – компетентність і грамотність, що свідчить про глибину занурення особи в соціально-культурний досвід людства. Тому виховання не можна засвоїти чи навіть нав'язати. Його можна передати як досвід духовного життя людської спільноти, що ґрунтується на канонізованих продуктах національної культури і виявляється в гуманних ставленнях, духовних діях, вчинках.

Освітня галузь України, безсумнівно, має базуватися на духовних засадах етнонаціональної культури. Соціально-культурний досвід українців зберіг безмежно велику кількість традицій, обрядів, звичаїв. Універсальним критерієм етнонаціональної вартості цього досвіду є його духовний, тобто справді виховний потенціал.

Будь-яке організоване виховання має сенс, коли у соціальних взаєминах плекається духовний позитив етнонаціонального досвіду, зважаючи на те, що традиції розвиваються в історичному просторі і часі й по-різному проєктуються не тільки на теперішнє, а й майбутнє.

Культуротворча місія будь-якої науки – доступними засобами відкрити об'єктивно нове, фундаментальне знання, що

виявляє універсальні залежності світу далі, глибше, достовірніше. Зазвичай, це призводить до того, що донині недоступне і малодоступне стає явним. Так унікальний досвід визнаного майстра педагогічної справи В.О.Сухомлинського є неперевершеним, і тільки одиниці з багатотисячної громади педагогів наближаються до його окраїн.

Хотілося б підкреслити, що лише на широкій платформі поліфундаментального наукового знання можна збудувати Храм нової, духовно зорієнтованої системи освіти України.

Чільне місце відводить вчителька української мови та літератури С.Г.Фещак (СЗОШ №78 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) творчій роботі учнів. Працюючи над тематичною підбіркою творів "Природа, її духовна єдність з людиною", вчителька запропонувала учням 10 класу підготувати опис природи, використавши найрізноманітніші її стани і природні явища. Деякі уривки творів:

– "...Одні люблять осінь, інші – весну, хтось закоханий в гори, а хтось – у ліс, а я люблю море.

Море ніколи не буває однаковим: можна сидіти годинами і дивитися, як хвилі біжать до берега і розбиваються білою піною; вітер переганяє хмари по небу; чайки ширяють у повітрі над самою водою..."

– "...Немає більшого щастя, як серед літа побувати на лісовій галявині наодинці з квітами, деревами, птахами і блакитним прозорим дахом над головою – небом.

Я сідаю на траву і починаю роззиратись навкруги. Ось де відпочиває душа і тіло. Комаха-трудівниця тягне малесеньку палицю; пурхнув з квітки на квітку метелик. Ба, на ньому всі кольори веселки!..."

Подаючи матеріал блоками, у С.Г. Фещак з'являється можливість мати години, які доцільно використати для систематизації всього вивченого матеріалу з мови у дев'ятих класах. Такого часу залишається багато і вчителька почала займатися словесністю, що дозволило учням пильніше придивитися до художнього слова тих авторів, твори яких вивчали, а головне, збагнути й систематизувати все, вивчене з мови.

Навантаження на вчителя більше (треба перевіряти кожен урок), проте одразу видно, над чим з даним учнем можна попрацювати, що він недостатньо або зовсім не засвоїв.

Учнім було дано завдання, ознайомлюючись з класичними творами, створити міні-підручник для роботи над систематизацією знань.

Така робота вчительки зацікавила учнів і дала свої позитивні результати. Дев'ятикласники охоче оформляли свої "книжечки", з гумором і дотепно ілюстрували граматичні правила (скажемо, і візок, і квітка, і казковий п'ятачок з різнокольоровими кульками – все це до теми "Складні речення"), придумували кросворди, а головне – брали в руки книгу і вдумувались у слово.

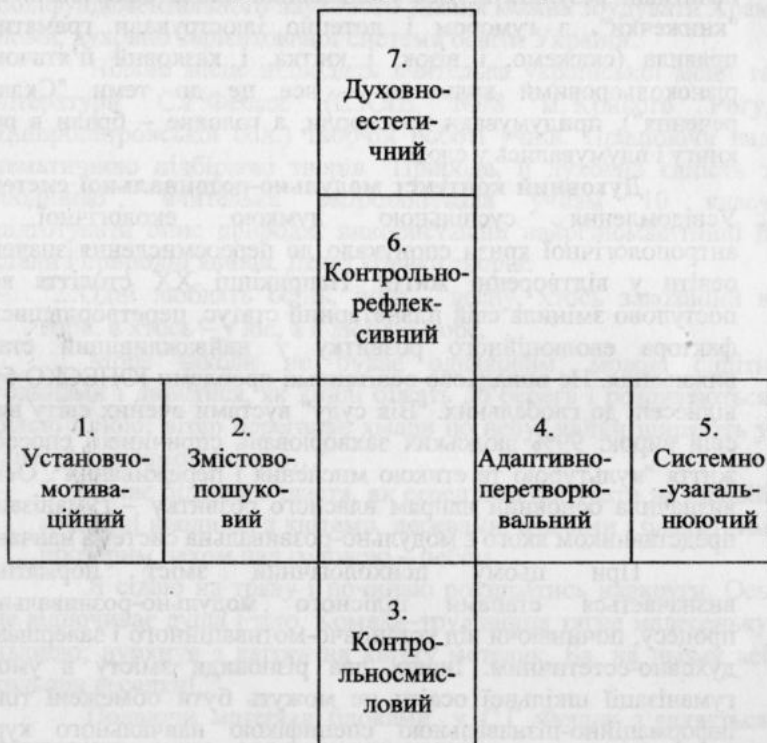
#### **Духовний контекст модульно-розвивальної системи.**

Усвідомлення суспільною думкою екологічної та антропологічної кризи спонукало до переосмислення значення освіти у відтворенні життя. Наприкінці ХХ століття вона поступово змінила свій планетарний статус, перетворившись із фактора еволюційного розвитку у найважливіший статус виживання. Не випадково освітянські проблеми ЮНЕСКО були віднесені до глобальних. "Вік суду" вустами вчених світу виніс свій вирок: 99% людських захворювань спричинені способом життя "культурою та етикою мислення і переживання". Освіта визначила основний напрям власного розвитку – гуманізацію, представником якого є модульно-розвивальна система навчання.

При цьому психологічний зміст нормативно визначається етапами цілісного модульно-розвивального процесу, починаючи від установчо-мотиваційного і завершаючи духовно-естетичним. Інших два різновиди змісту в умовах гуманізації шкільної освіти не можуть бути обмежені тільки інформаційно-пізнавальною специфікою навчального курсу. Зокрема, методично-засобовий зміст покликаний взаємоадаптувати зазначені різновиди змісту освітньої діяльності педагога, допомагати визначати саме фундаментальні елементи соціально-культурного досвіду, які обов'язково мають увійти до структури того чи іншого дидактичного модуля (закони і закономірності, категорії і поняття, плани і програми, методи і технології, ідеї і концепції, вартості і світоглядні

програми), а також виявляти інструмент руху самосвідомості учня від неповного духовно-естетичного змісту до більш осяжного і психоемного. Це водночас свідчить і про розгортання процесів саморозвитку і духовного вдосконалення особистості.

**Етапи цілісного модульно-розвивального процесу у контексті духовного простору самоусвідомлення**



На системі координат цілісний модульно-розвивальний процес подано таким чином, що її вертикальна вісь визначає внутрішні процеси навчання (мислення як самоусвідомлення), а горизонтально-зовнішні процеси навчання (мислення як окремі розумові операції), що дає уявлення про простір самоусвідомлення-самоконтроль, самоповага, самооцінювання,

самосприйняття, віра в себе, самовдосконалення, самореалізація, духовність тощо.

Виділення процесів самоусвідомлення в окремий об'єкт розвивальної взаємодії є надзавданням модульно-розвивального навчання. При цьому усвідомлення учителем і учнем наявності системи психоемоційних станів, які утворюються на шляху прийняття нового, дає змогу особистості за допомогою техно-сценарних засобів оволодіти кожним з них. Так, відомо, що почуття гордині, яке виступає на поверхні спілкування, є своєрідною психологічною хитрістю, тобто захистом, що свідчить про очікування труднощів та негативних емоцій від уявної неспроможності прийняти новий досвід. Глибше під цим станом знаходиться незграбність мислення, брак почуття задоволення від мислительної діяльності. Ще глибше – роздратування від психічної праці, яку людина обертає на саму себе і де причаївся малоусвідомлений страх від "психічної" смерті. Нарешті, може найглибше за всіма цими душевними станами – фактично неусвідомлений жах від болю народження себе в нову психодуховну якість буття.

Сценарно-технологічне оволодіння процесами самоусвідомлення природних психоемоційних станів у системі модульно-розвивального навчання, а відтак закріплення психодуховної установки на перемогу над самим собою і радість від власного прозріння позитивно змінюють духовність людини, готують її духовним провідником у просторі думок, емоцій, почуттів та розкривають безмежні творчі можливості саме такої навчально-розвивальної взаємодії.

Підвищуючи свою психолого-педагогічну і культурно-мистецьку компетентність, учитель може не тільки опанувати загальнолюдським досвідом взаємодії, а й практикою духовних міжособистісних взаємин. Психоемоційні та емоційно-чуттєві стани, якими майстерно оволодіває вчитель-дослідник, допомагають йому плекати в самому собі і, відповідно, навколо себе так сьогодні необхідне, позитивне духовне середовище.

Із метою активізації процесу самопізнання, побудови підлітками самопроєкції з позиції духовності у майбутнє можна використати ряд психологічних вправ [1]:

1. Вправи, спрямовані на розвиток навичок самоаналізу, формування більш глибоких уявлень про своє власне "я".

– **"Яким мене бачать інші?** За згодою підлітка однокласники характеризують його (письмово). Дає собі оцінку і він сам. Потім словесні портрети зачитуються, порівнюються із самооцінкою. Підліток відзначає, що його найбільш вразило, які характеристики не збігаються з його уявленням про себе.

– **"Мої плюси і мінуси"**. Чистий аркуш ділиться лінією навпіл. В один стовпчик підлітки записують свої позитивні, в інший – негативні якості. Причому більше уваги слід приділити достоїнствам, оскільки відомо, що недоліки описати легше. Цю вправу можна виконувати, як і попередню: клас визначає "плюси" і "мінуси" когось із учнів за його згодою.

2. Вправи, спрямовані на розвиток упевненості в собі, самоповаги, емоційно-цілісного самосприйняття.

– **"Приємні спогади"**. Кожен підліток пригадує ситуації, в яких він був задоволений собою, пишався своїм вчинком. Разом з психологом аналізуються кілька конкретних ситуацій. Треба з'ясувати, що саме викликало приємне відчуття, закріпити його.

– **"Я – вільний"**. Учні пояснюють, як вони розуміють свободу, незалежність від інших. У ході бесіди слід визначити сутність істинної свободи, її відмінність від уседозволеності. Бажаючі демонструють поведінку незалежної, вільної людини в різних ситуаціях. Відзначається найбільш вдале трактування.

3. Вправи, спрямовані на активізацію самопроєкції у майбутнє, розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих перспектив, механізмів самовдосконалення.

– **"Намалюй себе"**. Підлітки зображують себе такими, якими уявляють у майбутньому. У бесіді з ними необхідно з'ясувати, які характеристики, якості вони хотіли б у себе сформувати і що для цього треба зробити.

– **"Фантастичне я"**. Учніям дається завдання намалювати свій фантастичний образ. При цьому виділити ті риси,

якості, які, можливо, є нереальними. Така робота стимулює механізми саморозвитку.

Фундаментальна цінність культури й освіти. За специфікою свого буття людина – це істота, яка проектує, передбачає, вірить в майбутню реальність. Не всі задуми здійснюються. Історія безмежно засвідчує, що скоріше і повніше реалізуються науково-технічні та інженерні проекти, а тонка тканина людських відносин досить важко піддається спробам облагородити та гуманізувати її. З огляду на це освітяни з більшою енергією мають плекати в молоді потребу й уміння вірити людині, спілкуватися й узгоджувати з нею свої бажання й наміри.

Школа духовності і віри – один з перспективних варіантів освіти на основі культури – її невмирущих цінностей, надихаючих моральних чеснот, високодуховних принципів. Можна цілком погодитися з думкою, що виховання почуття і установки духовності та віри посідає чільне місце в процесі соціалізації особи. Духовність та віра належить до найбільш тонких механізмів культури. По-перше, вона пов'язує людину з соціокультурним буттям і формує світоглядну впевненість в реальності й необхідності власного існування. По-друге, духовність та віра єднає людей відносинами поглиблених смислів і високої емоційної насиченості. Непідробна духовність та віра в іншу людину обов'язково обертається стимулюючою духовністю – вірою – надією – волею щодо власних можливостей й долі.

Своєю основою освіта на принципах культури вважає не лише логічний умовивід, а й доведення інтуїтивно-емоційною духовністю та вірою. Віра в національний досвід, віра в батьків, віра в рідну школу та її вчителів, духовна могутність – це вагомі і реально діючі механізми культури.

Пафос теоретичної концепції школи духовності та віри полягає в тому, щоб не обмежити педагогічну реальність сферою абстрактно-логічних конструктів, а поширити її на весь світ соціокультурного досвіду. Установка на реалізацію педагогічного потенціалу національного і світового культурного досвіду не означає приниження абстрактно-логічних форм культури. Школа духовності і віри зорієнтована на те, щоб



розташувати педагогічну діяльність у двох площинах: не лише абстрактно-логічній (наукові закони, кількісні виміри, логічні операції), а й у площині соціокультурного досвіду (якісні характеристики, етнічні стереотипи, художні образи, матеріали, архетипи тощо).

Культурі не властивий поділ дійсності на фрагменти і сфери за принципом наук та навчальних дисциплін. В культурі логіка невіддільна від естетики, наукове – від містичного, фахове – від аматорського. Це не означає, що культура безструктурна і хаотична – ні! У культурі власні таксони і класифікації. Школа духовності і віри повинна ставити за мету наблизитися до культурних таксонів і смислів.

Концепція школи духовності і віри співзвучна глибинним процесам у сучасній культурі і педагогіці, це робить її досить обнадійливим впровадженням в освітянському житті України.

Вихід країни на світові та європейські рубежі у виробничій і освітянській сфері потребує відповідної підготовки фахівців. Така підготовка неможлива без нових підходів до справи.

Аналіз впровадження інноваційних технологій навчання допоміг оцінити стан творчого використання нових ідей, методів, прийомів, переваг, перспектив, визначити зміст роботи їх використання в професійно-педагогічній підготовці: моделювання досвіду, опис того, чого ми хочемо досягнути; апробація моделі на практиці; аналіз ходу експерименту, внесення коректив у хід роботи; перевірка моделі на практиці з урахуванням внесених коректив; підготовка рекомендацій для широкого впровадження.

Для формування нового світогляду вчителів необхідне оновлення змісту їх загальнопедагогічної підготовки. Ми здійснили спробу створити концепцію інтегрованого курсу педагогіки, що ґрунтується на ідеях всеєдності і гармонії. В основу курсу покладено синтез головних педагогічних та суміжних з ними наук, окремих їх царин у певній, так би мовити, системі координат.

Під педагогічними дисциплінами та окремими їх царинами розуміємо теоретико-методологічні основи виховання

та навчання людини, історію педагогіки, дидактику, теорію виховання, методику виховної роботи, педагогічну технологію, школознавство, управління школою, основи педагогічної психології, питання вікової фізіології, керівництво навчальним процесом у школі, дитяча психіатрія, основи педагогічної майстерності, під суміжними – філософію, соціологію, культурологію, фізіологію, біогеохімію, екологію.

Базисом даної інтеграції виступає педагогічна аксіологія, до якої, крім кооперуючої дисципліни, частково увійшли питання з історії педагогіки, теорії виховання, дидактики, основ педагогічної майстерності тощо.

Завдання педагогічної аксіології – всебічне вивчення об'єкта і суб'єкта педагогіки, дитячого колективу, його особливостей та характеристик на різних вікових етапах. Це дані педагогічної антропології, яка частково включила питання з теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності.

Теоретичний і технічний інструментарій, тобто знаряддя базової дисципліни, забезпечує педагогічна технологія. Вона відповідає на питання, пов'язані з методами виховання та навчання людини, формування її особистості. Педагогічна технологія включає питання з курсу теорії виховання та навчання, школознавства, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи, технології навчально-виховного процесу тощо.

Логіка побудови новоутворень педагогічних дисциплін, а саме: педагогічної аксіології, педагогічної антропології і педагогічної технології дала змогу використати підхід, який базується на модульній розробці їх структури і змісту. Модульне структурування дисципліни уможливорює виділення групи фундаментальних питань, логічне і компактне їх поєднання з метою уникнення дублювання в єдину адаптовану і відкриту систему знань, норм і цінностей, що створює основу міні-підручника і дістає процесуально-функціональне втілення в міні-модуль. Структуру і зміст модулів визначає модульна програма.

Будуємо програму за такими принципами: характер дидактичної спрямованості (пізнавально-операційний); відносна

самостійність елементів модуля; цільове призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегруючих, окремих дидактичних цілей; оптимальна передача інформаційного і методичного матеріалу; реалізація зворотного зв'язку.

За типом дані модуля є змістовими і їх розробку забезпечують положення, покладені в основу розгляду питань з точки зору: історії, яка описує систему знань, що пояснюють явища, ситуації, процеси педагогічної дійсності; технології, яка описує засоби реалізації теоретичних знань; майстерності як культури діяльності, що виявляється в процесі засвоєння досвіду.

Кожен змістовий модуль складається з чотирьох компонентів – міні-модулів, послідовно розроблених відповідно до вказаних положень.

Питання, започатковані для вивчення в кожному модулі, передбачають дві форми організації навчання – аудиторну, яку забезпечує викладач, і самостійну, яку забезпечує студент. Розглянемо теоретичне обґрунтування ключових питань для модульного вивчення.

Оскільки кооперуючою дисципліною інтеграції став курс теоретико-методологічних основ педагогіки, то першим ключовим питанням модульного вивчення визначено питання, що розкриває сутність педагогіки і педагогічної майстерності як культури діяльності з впровадження передового досвіду. Таким чином, до педагогічної аксіології увійшов змістовий модуль: сутність педагогіки і педагогічної майстерності. Структура даного модуля включає чотири міні-модулі, побудованих, як вже відзначалося, відповідно до зазначених вище положень.

Вихідна проблема, що формується в межах базової кооперуючої дисципліни, являє собою основоположну категорію педагогічної науки – педагогічний процес. Системотворчим елементом його є цілеспрямована педагогічна діяльність, носієм якої є вчитель. Останньому належить провідна роль у педагогічному процесі, на нього покладається відповідальність за формування особистості дитини і дитячого колективу. Таким чином, завданням базової кооперуючої дисципліни є вивчення особистості вчителя як носія

педагогічної діяльності, дитини як суб'єкта педагогічного процесу і можливостей та властивостей дитячого колективу як ядра виховної системи. Тому до педагогічної антропології увійшли змістові модулі: особистість учителя як об'єкт вивчення; дитина як суб'єкт виховання; дитячий колектив як ядро виховної системи. Кожен із них складається з чотирьох міні-модулів.

Знаряддям базової кооперуючої дисципліни виступає теоретичний і технічний інструментарій, який є рушійною силою формування і розвитку людської особистості та дитячого виховного колективу. До його складу входять цілісний навчально-виховний процес як система взаємодіючих сил, спрямованих на створення нової якості, та його складові: виховання як об'єктивний процес задоволення життєво необхідних суспільних потреб людини; навчання як справжній елемент виховного процесу.

До педагогічної технології увійшли змістові модулі: сутність навчально-виховного процесу; сутність виховання; сутність навчання. Кожний включає чотири міні-модулі.

Таким чином, до складу інтегрованого курсу педагогіки, що поєднує три новоутворені навчальні дисципліни, увійшли сім змістових модулів. Зміст кожного модуля розкривають чотири міні-модулі.

Міждисциплінарний аналіз суміжних дисциплін дав змогу доповнити педагогічну аксіологію, педагогічну технологію новими розробками, теоріями, концепціями та ідеями, які значно розширюють відомі традиційні теоретичні й практичні положення.

Основною метою інтегрованого курсу педагогіки є розширення відомих традиційних теоретичних і практичних положень щодо виховання та навчання людини. Якщо розглядати класифікаційні рівні, які відображають місце отриманих знань в ряду вже відомих, то запропонований курс перебуватиме на другому рівні – рівні доповнення, що йде за рівнем конкретизації.

Новий підхід до рівня професійно-педагогічної підготовки вчителів ґрунтується на створенні інтегрованого курсу педагогіки як синтезу трьох новоутворень дисциплін:

педагогічної аксіології, педагогічної антропології та педагогічної технології, у побудові яких використано модульний принцип розробки структури і змісту.

**Висновок.** Дослідження показало, що духовний контекст модульно-розвивальної системи навчання, виховання й освіти дає ефективні результати в розвитку гуманістичних якостей особистості школяра.

### Література

1. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – С.-Петербург, 1994.
2. Гринькова М.В. Впровадження модульного принципу навчання // Рідна школа. – 1994. - №5. – С.50-51.
3. Калугин А.И., Фурман А.В. Сущность модульно-развивающего обучения. – К.: Донецк, 1994.
4. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід // Рідна школа. – 1997. – №2.
5. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч.1. – К., 1995.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. – К., 1990.
7. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – К., 1976.
8. Семенюк Т.В. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи: здобутки і перспективи // Освіта і управління. – 1998. – Т.2. - №2.
9. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна системи: дві парадигми освіти // Педагогіка толерантності. – 1998. - №2.
10. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К., 1997.
11. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа. – 1998. - №10.
12. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.

## СТРУКТУРНО-СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*В статье рассматриваются вопросы соотношения нормативного и креативного в условиях модульно-блочного структурирования учебной информации на творческих факультетах и приоритеты реализации структурно-стилевого подхода в организации личностно-ориентированного обучения будущих педагогов-художников.*

*The article covers the issues of correlation between normative and creating in the conditions of module-sectional organizations of educational information on creative faculties and priorities of realization of structural-stylish approaches to organization of the personality-oriented teaching of future teachers-artists.*

**Постановка проблеми.** [Модернізація мистецько-педагогічної освіти, яка зумовлена Болонською угодою Європейських країн загострила проблеми] якісної підготовки кваліфікованих кадрів із фахових дисциплін художнього циклу. Однією з таких проблем є необхідність забезпечення оптимального співвідношення нормативного та креативного в особистісно-діяльнісному підході до організації навчального процесу.

[«Актуальним завданням вищої школи є пошук нових принципів і способів структурування педагогічного знання, реалізація сучасних підходів до організації навчального процесу, розробка нових педагогічних технологій, що формують і розвивають професійні компетенції всіх суб'єктів освітнього процесу» [1,10].] Мається на увазі необхідність введення інформації і технологій становлення творчого стилю діяльності особистості; забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку внутрішньо вільної, творчої особистості, формування позиції особистісного росту, збагачення духовно-морального потенціалу студента.

Реорганізація структури освіти ґрунтується на впровадженні у вузівську практику нових підходів і перш за все модульно-блочної організації освітнього процесу. Модульно-

блокова форма навчального процесу розкриває додаткові можливості щодо особистісного спрямування навчального процесу, структурування його відповідно особливостям пізнавально-творчого стилю студента, впровадження внутрішньої диференціації. «Перевага блокового структурування навчального матеріалу в тому, що воно будується на індивідуально - діяльнісній основі. Навчальна інформація в цьому випадку виступає не як мета, а засіб» [1,13]. Пріоритетними виявляються способи пізнавально-творчої діяльності особистості, забезпечується вибірковість особистості до змісту і структури навчального матеріалу, що безумовно підтримує пізнавальну мотивацію, установки, стильову спрямованість особистості.

**Аналіз педагогічної літератури** доводить недостатність робіт, в яких би концептуально визначався механізм розкриття та реалізації творчого потенціалу особистості в процесі навчання образотворчому мистецтву. [«Особистісний потенціал, його складові й найважливіші характеристики як джерело якісного утворення не одержали всебічного висвітлення в сучасній науково-педагогічній літературі» [1,4].] Своєрідність педагогічного процесу на художньо-творчих факультетах породжує цілу низку проблем, що пов'язані з необхідністю фундаментальної фахової підготовки художньої майстерності та забезпеченням становлення авторського пізнавально-творчого стилю майбутнього педагога-художника.

Подолання проблем, які пов'язані із суттєвими змінами структури мистецько-педагогічної освіти; змістовним перевантаженням навчального процесу з одного боку і скороченням часу для набуття художньо-виконавської майстерності з іншого; посилення ролі самостійної роботи студентів потребує пошуку нових підходів до проектування навчального процесу у вищій школі.

**Метою статті є** висвітлення можливості оптимального поєднання фундаментальності фахової підготовки з образотворчого мистецтва та творчого самовизначення особистості в навчальному процесі за рахунок структурно-стильового підходу до організації навчального процесу.

**Результати дослідження.** Структурно-стильовий підхід до організації навчального процесу ми розуміємо як пошук і впровадження системного, стратегічного взаємозв'язку змістовно-процесуальних блоків організації навчального матеріалу з персональним пізнавально-творчим стилем суб'єкта навчання. Такий підхід дозволяє мобільно структурувати навчальний матеріал, згідно з оптимальним вектором інтелектуального розвитку особистості; створює умови вільного розвитку і можливості власної корекції становлення такого складного інтегрального утворення особистості, як персональний пізнавально-творчий стиль.

Методологічною основою структурно-стильового підходу до організації мистецько-педагогічної освіти виступають: психолого-дидактична концепція І.С. Якіманської, в якій розкривається важливість «організації єдиного простору пізнання та індивідуального розвитку» [5,9] в навчальному процесі і культурологічна концепція Є.В. Бондаревської, в якій наголошується необхідність особистісно-сміслового розвитку учнів як суб'єктів культурного простору, підтримка їх індивідуальності та здатності до саморозвитку. Ми підтримуємо положення Якіманської І.С., що «одинацями учіння» в особистісно-зорієнтованій освіті слід вважати особистісно-значуще відношення людини до учбового матеріалу та індивідуальний спосіб учбових дій, який характеризується самостійністю мислення і реалізації.

Важливими для процесу реорганізації мистецько-педагогічної освіти є спрямування навчального процесу на посилення культурологічної особистісно-сміслової спрямованості. Є.В. Бондаревська наголошує, що при такому підході акцентуються не знання, а особистісні смисли навчання, не окремі вміння, а індивідуальні особливості та життєвий досвід особистості, не кількість засвоєної інформації, а цілісний розвиток та саморозвиток особистості.

Відповідно до означеного головними функціями структурно-стильового підходу до організації навчання можна вважати:

- структурування змістовно-процесуальних компонентів навчального матеріалу з урахуванням сукупності головних



векторів розвитку персональних пізнавально-творчих стилів;

- забезпечення навчального процесу дієвими методиками визначення суб'єктного досвіду, пізнавально-творчої спрямованості особистості;
- створення технологій освітнього процесу, основою яких виступає розкриття творчого потенціалу особистості і педагогічне проектування її індивідуального саморозвитку та самореалізації;
- забезпечення внутрішньої та зовнішньої диференціації, співвідношення її з можливостями та перспективою персонального росту кожного студента;
- моделювання освітнього процесу як цілісної структурованої системи, яка дозволяє як стратегічно проектувати становлення пізнавально-творчої сфери особистості, так і мобільно корегувати конфліктні ситуації, своєчасно надавати педагогічну допомогу.

Впровадження структурно-стильового підходу до організації навчального процесу на художньо-графічних відділеннях факультетів мистецтв має особливі переваги. Саме зміна пріоритетів у процесі навчання дозволить вирішити проблеми, які пов'язані з пізнавальною та творчою активністю студентів на старших курсах, актуалізацією та розвитком персонального художнього стилю, визначенням перспектив подальшої самореалізації творчої особистості.

Стильовий підхід зорієнтований на актуалізацію і педагогічну підтримку індивідуально-своєрідних способів сприйняття, усвідомлення, переробки, структурування та інтерпретації інформації. Необхідно визнати, що сучасні психолого-педагогічні дослідження не вирішують ряд актуальних проблем щодо становлення індивідуального пізнавально-творчого (художнього) стилю, співвідношення стилів викладання і учіння в навчальному процесі («конфлікту стилів»).

Проблематика пізнавально-творчих стилів у галузі педагогічних досліджень викликає інтерес потенційними можливостями поєднання загальнопредметного і диференційного аспектів в організації навчання. Із одного боку

пізнавальні стилі підпорядковуються дії певних узагальнених закономірностей організації інтелектуальної сфери особистості. Із іншого боку, міра виявлення того чи іншого пізнавального стилю залежить від певних унікальних індивідуально-специфічних механізмів регуляції інтелектуальної сфери особистості. Дослідження М. Полані (1985) доводять, що об'єктивне «наукове знання, яке відповідає критеріям повноти, відтворення, формулювання і т.д., неможливо без опори на глибоко індивідуалізовані особистісні смисли» [3,12]. Значення особистісного «неявного» знання збільшується на творчих етапах народження нових ідей.

У художній діяльності і творчості виявлення власного стилю і «особистісне знання» превалує, але його накопичення неможливо без присвоєння традиційних «явних» знань та вмій. Важливими для організації навчального процесу виявляється пошук закономірностей функціонування, співвідношення та взаємовпливу традиційних «явних» і індивідуалізованих «неявних» знань та вмій для досягнення вищих рівнів розвитку інтелектуальної продуктивності особистості.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що відносно стильового підходу, більшість традиційних розвиваючих і навчальних програм зорієнтовані на досягнення одного з полюсів когнітивного стилю (наприклад на полenezалежність та рефлексивність за дослідженнями Когана 1989), тоді як поняття персонального пізнавального стилю має квадриполярний вимір. Спрямованість навчального процесу на формування певного пізнавального стилю забезпечує ефективність дій відносно певної предметної галузі і лише до певного рівня розвитку інтелектуальної продуктивності. Особливо гостро це відчувається на факультетах із творчою, художньою спрямованістю. Практика доводить, що після двох років академічного предметного навчання біля 70% студентів художньо-графічного відділення втрачають пізнавально-творчу активність і художньо-особистісну індивідуальність. Організація навчання на творчих факультетах потребує орієнтації на розвиток цілісної, гармонійно-розвиненої особистості студента, але не за рахунок втрати індивідуальних особливостей. Вважаємо, що це можливо за умов

цілеспрямованого формування персонального пізнавально-творчого стилю студента; більш складного змістовно-процесуального структурування навчального матеріалу з урахуванням стилю викладання, стилю викладача, персонального стилю студента.

Досить широке і асоціативне використання поняття стиль потребує у даному випадку більш точного визначення. «Стиль, - за визначенням М. Холодної, - це здібність до вибору індивідуально-своєрідних способів пізнавальної взаємодії з оточуючим світом в залежності від особливостей організації індивідуального ментального досвіду та об'єктивних потреб конкретної ситуації» [3,223]. Для нас важливо, що саме в стильових дослідженнях була сформульована ідея про структурну організацію індивідуального ментального досвіду особистості. Саме «ментальні структури» (1997-2002) є чинником вибіркості інтелектуальної активності. Від їх сформованості залежать критерії суб'єктивного вибору певної предметної галузі, спрямованість пошукової діяльності, вибір характеру інформації, засобів уявлення і т.д. У педагогіці вони представлені такими поняттями, як пізнавальні переваги, переконання, мотивація.

Якщо пізнавальні стилі характеризують індивідуально-своєрідні способи пізнавально-творчої діяльності, то в понятті «персонального пізнавального стилю» на перший план виходять не залежності устрою і функціонування інтелекту, а закономірності індивідуалізації цих загальних залежностей. Він формується за умов засвоєння особистістю різних видів стильової поведінки і відповідно різних пізнавально-творчих стратегій.

**Висновки.** Формування персонального пізнавально-творчого стилю з одного боку підвищує ефективність інтелектуальної діяльності (засвоюється арсенал способів пізнання, управління власною пізнавальною позицією в залежності від проблемної ситуації, і т.д.), а з іншого сприяє індивідуалізації пізнавальної активності, виявленню особливостей ментальних структур, індивідуальних способів пізнавально-творчої діяльності.

Поряд із проблемою формування персонального пізнавально-творчого стилю особистості необхідно вирішувати проблему його співвідношення зі стилем педагога, учбового колективу, методами і технологіями навчання. За таких умов можливий ефект геніальності, який за відомою максимомою «з'являється тоді, коли структура індивідуального розуму співпадає зі структурою проблеми, яка виникла об'єктивно». Вважаємо, що дослідження можливостей структурно-стильового підходу дозволить створити ефективні діагностичні моделі і педагогічні технології ефективного розкриття і становлення персонального пізнавально-творчого стилю особистості на засадах оптимального співвідношення нормативного і креативного та подолання ситуацій «конфлікту стилів» у навчальному процесі.

#### Література

1. Кондрашова Л.В. Структурування педагогічного знання в процесі підготовки майбутніх учителів // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць – Кривий Ріг: КДПУ, 2006.– Вип.- 15.- 498 с., С 3-16.
2. Превентивная педагогика: Учебное пособие / Кондрашова Л.В. - Кривой Рог: КДПУ, 2004.-304 с.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума.- СПб.: Питер, 2004.- 384 с.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.

*Н.І.Білоконна*

#### **ДО ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*В статтє рассмотрена проблема повышения качества подготовки современного учителя начальной школы.*

*The problem of increasing the quality of a modern primary school teacher training.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні у зв'язку з докорінною перебудовою змісту початкової школи висувуються нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових

класів. Саме тому особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності змістового й технологічного аспектів навчально-виховного процесу, створення найбільш сприятливих умов для підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Сучасні моделі формування особистості майбутнього вчителя базуються на багаточисленних наукових дослідженнях. Важливу роль у визначенні найбільш цінних професійних якостей майбутнього вчителя та організації навчально-виховного процесу у вищій школі відіграли праці Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, В.Лугового, І.Огороднікова, В.Бондаря, І.Зязюна. У дослідженнях В.Сластьоніна, Л.Кондрашової, О.Мороза, Р.Хмелюк, О.Цокур аналізуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів і визначаються основні якості майбутнього спеціаліста, які допоможуть йому включитися у педагогічну діяльність.

Особливості формування особистості вчителя початкових класів знайшли своє висвітлення у науковому доробку Л.Хомич, П.Гусака та авторських концепціях М.Вашуленка, А.Мудрика.

Втім, проблему забезпечення високої ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів з урахуванням вимог сьогодення не можна вважати дослідженою достатньою мірою. Тому мета нашої статті: виявити умови підвищення якості підготовки сучасного вчителя початкової школи.

Загальною тенденцією побудови сучасних моделей підготовки вчителя, на думку багатьох дослідників, виступає питання забезпечення структурної цілісності та єдності формування професійних і особистісних якостей педагога. Розв'язання цього важливого завдання відбувається у контексті Болонського процесу. Так, наприклад, В.Андрущенко пропонує деякі шляхи модернізації педагогічної освіти в Україні [1]. Л.Кондрашова аналізує проблеми, які стоять перед педагогічною вищою школою, переваги та недоліки її реформування [3]. Інтегрування у європейські структури посилює необхідність розв'язання завдань щодо підвищення якості навчання студентів педуніверситетів, підготовки їх до творчої професійної діяльності, формування особистісних якостей.

Ряд науковців (В.Бондар, І.Зязюн, О.Пехота, О.Савченко, П.Сікорський, С.Сисосєва, А.Фурман та ін.) одним із важливих напрямків підвищення рівня підготовки вчительських кадрів вважають розробку і впровадження прогресивних педагогічних технологій, які будуються на новій освітній парадигмі – особистісно орієнтованій. Так, наприклад, М.Кларін, В.Беспалько, О.Падалка та ін. під «педагогічною технологією» розуміють інструментарій, надійні навчальні системи, які за умови відтворення процесу гарантують досягнення чітко визначених навчальних цілей [2]. Всі автори зазначають, що основними особливостями технологій є постановка та поетапне уточнення цілей навчання, постійна орієнтація на них з метою гарантованого досягнення очікуваних результатів, оцінка поточних результатів, оперативний зворотній зв'язок і корекція навчання, заключна оцінка досягнутого. Нові технології навчання необхідні не стільки для накопичення студентом певної теоретичної інформації, скільки для того, щоб майбутній вчитель використав її в якості умов для створення власного творчого продукту.

Праця вчителя в умовах сьогодення повинна бути спрямована насамперед на розвиток і виховання особистості школяра в процесі спільної з ним діяльності. Сучасний вчитель, на думку Л.Хомич, – це особистість, яка має творчу індивідуальність і володіє науковими методами дослідження. Саме через це йому треба забезпечити фахову, спеціальну і гуманітарну підготовку, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, освіченості, культури. Фахова підготовка повинна бути обов'язково поєднана з глибоким знанням сутності суспільства і людини, їх взаємозв'язку в процесі розвитку [5].

Провідним у системі загальнопедагогічної підготовки вчителя є курс «Педагогіка». Він концентрує в собі методологічні, теоретичні і методичні основи навчально-виховного процесу. Завдяки йому майбутні педагоги оволодівають теорією навчання і виховання, практичними вміннями і навичками, усвідомлюють соціальне значення педагогіки та її роль у формуванні особистості.

Важливу роль у професійному становленні вчителя відіграє курс «Психологія». Вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей сприяє самопізнанню студентів й організації їхнього саморозвитку. Цикл психолого-педагогічних дисциплін у педагогічному закладі інтегрує сукупність усіх тих знань, які можна умовно назвати людинознавчими.

Навички узагальнення теоретичних психолого-педагогічних знань студентів удосконалюються під час написання ними рефератів і курсових робіт. Базові професійно-педагогічні вміння формуються на лабораторно-практичних заняттях, під час пасивної та активної педагогічних практик. Загальнотеоретичні і технологічні знання, професійно-педагогічні вміння узагальнюються в освітньо-кваліфікаційній роботі.

В сучасних умовах професійної підготовки вчителя початкових класів особливого значення набуває соціально-психологічний напрям. Він, на думку Л.О.Хомич, опосередковується формуванням соціально-психологічної культури майбутнього фахівця [5]. Переважна більшість дослідників розглядають культуру як форму і процес організації суб'єктом своєї життєдіяльності, розвитку й самовираження в творчій діяльності й спілкуванні.

Зміст професійної культури вчителя, як стверджує О.Абдуліна, включає культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення [4].

Культура педагогічного мислення базується на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні і прогнозуванні результатів професійної діяльності.

Культура педагогічної праці – це високий рівень володіння професійними уміннями і навичками, здатність до педагогічної творчості.

Творча діяльність вчителя індивідуальна і відбиває своєрідність конкретної особистості, хоча й має загальні особливості. Вона включає:

- комплексне варіативне використання фонду теоретичних знань і практичних умінь;
- бачення нової проблеми в знайомій ситуації, її розв'язання різними шляхами;
- самостійне комбінування і перетворення відомих способів діяльності в нові;
- творче використання різних поєднань засобів і прийомів навчання й виховання;
- визначення у певних випадках нових способів розв'язання педагогічних завдань.

Культура професійного спілкування включає знання норм взаємовідносин у системах «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – колеги». Керуючись цими нормами, педагог спирається на власне емоційне сприймання, увагу, волю, характер, що значною мірою позначається на формі спілкування.

Культура мовлення вчителя тісно пов'язана з культурою спілкування. Видатний педагог В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що слово вчителя – найтонший інструмент впливу на дитину, головний засіб педагогічної діяльності. Саме тому до його мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути логічним, правильним з точки зору фонетики й граматики, виразним, багатим за словниковим запасом.

Отже, до школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільний від стереотипів минулого.

*У вирішені проблеми  
використані підходи Т.Царук*

### Література

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу //Вища освіта України. – 2004. –№1. –С.5-9.
2. Бондар С.П., Момот Л.Л. та ін. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. –Рівне: Ред.-видавн. центр «Тетіс», 2003. –200с.



3. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. –Кр.Ріг: КДПУ, 2004. –Вип.8. –С.18-26.
4. Структура базового блока педагогического образования и технология его диагностики /О.А. Абдулина. –М.: Наука, 1992. –Ч.І. –247с.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. –К.: Магістр-S, 1998. –200с.

*Л.Ю.Пузанова*

### **ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

*В статье раскрывается специфика превентивных и коррекционных действий учителя; характеризуются основные принципы подготовки будущих учителей к превентивной работе с учащимися.*

*In the article a great attention is paid to the specific character of the preventive and corrective actions of a teacher; and the basic principles of the future teacher's preparation for a preventive work with the pupils are described as well.*

Модернізація освіти, підвищення якості освітніх систем припускає подальший пошук шляхів удосконалювання підготовки педагогічних кадрів. Проблеми підготовки вчителя в сучасних умовах розвитку системи освіти досліджуються досить глибоко й всебічно (А.М.Бойко, Є.В.Бондаревська, Л.В.Кондрашова, О.С.Цокур, З.Н.Курлянд, Л.С.Нечепоренко, В.А.Сластьонін, та ін.).

Але проблема превентивної діяльності не отримала поки всебічного теоретичного обґрунтування в науковій літературі й реалізації в шкільній практиці. Найбільш повне рішення й теоретичне обґрунтування характерно для підготовки педагогів до корекційної роботи з дітьми, поведінка який має відхилення. У роботах П.П.Блонського, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, П.Ф.Каптерева, Я.А.Коменського, Дж. Локка, М.Монтесорі, І.М.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо та інших велика увага

приділена методологічному й змістовному аспекту підготовки педагогів до роботи з дітьми групи ризику.

Результати, отримані дослідниками в розробці проблеми попередження й корекції асоціальної поведінки, мають не тільки теоретичне, але й практичне значення, особливо в умовах зростання числа школярів з девіантною поведінкою. Але результативність педагогічної діяльності визначається не тільки роботою вчителя й соціальних працівників з дітьми асоціальної поведінки. Сьогодні є актуальними питання попередження в поведінці дитини відхилень від норми, підготовки майбутніх педагогів до діяльності, що дозволяє вчасно прийти на допомогу дитині, яка потрапила в складну ситуацію, підтримати її, допомогти знайти шляхи виходу із цієї ситуації й не допустити формування в нього негативних звичок, що виступають основою девіантної поведінки.

Протягом всієї історії вивчення причин поведінки школярів, яка має відхилення, факторів, що стимулюють її прояв на різних вікових етапах, розробки методичних аспектів корекції й перевиховання привертала увагу до проблеми підготовки майбутніх педагогів, які працюють зі школярами з асоціальною поведінкою.

З огляду на сказане вище, мета статті полягає в розкритті специфіки підготовки майбутнього вчителя до превентивної діяльності з учнями, обґрунтуванні принципів структурування її змісту й організації навчальної діяльності студентів.

Поняття «підготовка» визначається як формування й збагачення установок, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [10,14]. Підготовка до діяльності - це запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [11].

В основі розробки проблеми підготовки вчителя до педагогічної діяльності можна назвати П.П.Блонського, А.С.Макаренка, С.Т.Шацького. Головним у підготовці вчителя до педагогічної діяльності С.Т.Шацький [16,312-323] бачив раціональне співвідношення теорії й практики, теоретичних знань і практичних умінь. Ним виділені основні напрямки підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності:

озброєння студентів вміннями, які потрібні під час організації навчально-виховного процесу, його планування, управління та контролю, необхідність стимулювати потребу в самостійній роботі, у набутті знань, у самоосвіти.

П.П.Блонський велику увагу в підготовці вчителя до професійно-педагогічної діяльності приділяв формуванню в студентів особистісних якостей: витриманість, врівноваженість, вміння ставити перед дітьми чіткі, складні, але посилені завдання, повагу до особистості дитини та розуміння психології дітей [5].

А.С.Макаренко в зміст підготовки майбутніх педагогів включав спеціальні знання й педагогічну техніку. Засвоєння знань і оволодіння педагогічною технікою він пропонував сполучати з формуванням особистісних якостей учителя. Працюючи з дітьми, що мають асоціальну поведінку, А.С.Макаренко вважав за необхідне розвивати в майбутніх педагогів силу волі, витримку, спостережливість, увагу, послідовність дій, вимогливість, винахідливість, почуття гумору, виразність емоцій [12, 248-266].

Психологічний аспект підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності знайшов відбиття в роботах Б.Г.Ананьєва, Г.С.Костюка, Н.В.Кузьміної. Ці вчені акцентували увагу на розвитку педагогічних здібностей і професійних умінь студентів у процесі вузівської підготовки. Успіх учительської діяльності вони пов'язували із проявом достатнього й високого рівня педагогічних здібностей і вмінь творчо вирішувати педагогічні проблеми.

Загальнопедагогічну підготовку вчителя О.О.Абдулліна представляє як "процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін під час педагогічної практики та результат, що характеризується загальним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь та навичок" [1,4]. Особливу роль дослідниця відводить умінню вчителя вивчати особистість учня, ураховувати його індивідуальність при постановці навчальних завдань, вчасно визначати рівень його розвитку й вихованості.

Зміст педагогічної підготовки В.О.Сластьонін структурував згідно ідеальної моделі особистості вчителі. Професіограму особистості вчителя він уважав джерелом знань про сутність і функції професійно-педагогічної діяльності [15]. На його думку, педагогічна підготовка повинна мати професійно-педагогічну спрямованість, формувати систему позитивних мотивів і установок особистості на оволодіння педагогічною професією, усвідомлення професійної необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін, що забезпечить ефективність виконання вчителем своїх професійних функцій.

Необхідність нового підходу до організації підготовки вчителя до роботи з дітьми обумовлена протиріччями, які мають місце в шкільній практиці між:

- необхідністю виховання й навчання дітей, спрямованих на їхній захист і допомогу, й відсутністю діагностико-корекційних методик, які враховували б особливості навчально-виховного процесу;
- динамікою розвитку особистості дитини та консерватизмом змісту, традиційних форм і методів педагогічного впливу на дітей, недосконалістю психолого-педагогічного механізму й практичного вирішення цієї проблеми;
- потечійними можливостями навчально-виховного процесу щодо реалізації превентивних завдань і недосконалого підготовкою вчителів.

Подолання цих протиріч вимагає модернізації підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. “Принципово нового вирішення проблеми єдності виховання та навчання, - на думку Й.Д.Беха й В.В.Радула, - можна досягти, змінивши всю систему освіти, її цілі, характер організації навчальної діяльності та характер соціальних взаємодій і взаємостосунків між головними учасниками навчально-виховної діяльності, вчителем та учнем” [3,13]. Акцент у підготовці майбутніх учителів до превентивної діяльності повинен бути перенесений з вивчення стандартних механізмів оволодіння новим знанням на використання передового педагогічного досвіду.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності припускає дотримання сукупності певних принципів.

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до трактування поняття «принцип». Одні педагоги вважають, що принцип - це положення, засноване на науковому законі, що управляє певним процесами. Інші вважають, що це теза, виділена з якоїсь доктрини. У більшості педагогічних робіт принцип трактується як провідне положення, що дозволяє педагогові знайомити тих, кого навчають, із системою знань, розвивати інтелектуальні здібності й пізнавальні інтереси, формувати систему поглядів, удосконалювати моральні й духовні сили особистості. Найбільш повне визначення принципів превентивної педагогічної діяльності подане Л.В.Кондрашовою. Вона вважає, що «принципи, що забезпечують результативність превентивної діяльності вчителя, - це вихідні, керівні положення, при дотриманні яких у педагогічному процесі відбувається становлення особистості та її поведінки, що відповідає соціальному замовленню» [9,150].

Різноманіття трактувань поняття «принцип» обумовили й розмаїтість їхнього змісту. При конкретизації змісту принципів автори виходять із різних підстав.

Так, В.Возіїв, аналізуючи причини збідніння моральності учнів, підвищення духовності особистості пов'язував з дотриманням таких принципів:

- технологізації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей;
- організації його відповідно до способів переробки навчальної інформації, які до вподоби дитині;
- відхід від вербалізму в роботі;
- облік емпіричного, соціокультурного досвіду дитини, його художньо-естетичного розвитку [8, 23-24].

Багато авторів принципи організації педагогічного процесу пропонували конкретизувати відповідно до гуманізації шкільної роботи. Ш.А.Амонашвілі, розробляючи основні напрямки особистісно зорієнтованого навчання, вважав, що результативність педагогічного процесу неможлива без його олюднення. Критикуючи формальний характер принципів

педагогічного процесу в традиційній шкільній практиці й педагогічній теорії, він виділяв такі принципи шкільної роботи:

- принцип пізнання й засвоєння дитиною в педагогічному процесі істинно людського;
- принцип пізнання себе в навчально-виховному процесі як людини, особистості, індивідуальності;
- принцип збігу інтересів дитини із загальнолюдськими інтересами;
- принцип неприпустимості використання в педагогічному процесі засобів, що провокують асоціальну поведінку дитини;
- принцип надання дитині в педагогічному процесі простору для вияву своєї індивідуальності;
- принцип олюднення обставин у педагогічному процесі;
- принцип визначення особистісних якостей дитини, розвитку їх залежно від характеру педагогічного процесу [13, 167].

За допомогою цих принципів Ш.А.Амонашвілі вважав за можливе перебороти формалізм шкільної роботи.

Під час підготовки студентів до превентивної діяльності з учнями важливо чітко формувати в них уявлення про те, що кожний школяр - це суб'єкт різнобічної активної діяльності. По Б.Г.Ананьєву - це суб'єкт пізнання, праці й спілкування. Суть превентивної діяльності складається в єдності тих компонентів, які стають предметом педагогічної підтримки, педагогічно керованого процесу розвитку й саморозвитку молодшого школяра.

У змісті основних положень організації превентивної діяльності важливо враховувати не тільки діяльний початок, але й технологічний аспект педагогічного процесу, розвиток особистісних змістів і ініціатив, творчого підходу до рішення навчально-виховних проблем на основі фундаментальних знань, що розкривають теоретичні положення превентивної педагогіки.

Успіх превентивної діяльності визначається дотриманням специфічних принципів, серед яких виділяють: особистісно-орієнтований підхід, виховання й навчання як педагогічна підтримка процесу саморозвитку й самовиховання особистості; єдність поваги й вимогливості до особистості;

єдність прав і обов'язків особистості, право вибору; єдність волі й відповідальності.

Але вмiле використання цих принципiв у практичнiй роботi з дiтьми неможливо без спецiальної пiдготовки студентiв до превентивної дiяльностi. Пiд час пiдготовки майбутнiх педагогiв до превентивних дiй в основi навчально-виховного процесу повиннi лежати принципи, що моделюють специфiку й характер не тiльки вчительської дiяльностi, але й вимог, якi висуваються сьогоднi до особистостi сучасних педагогiв, рiвню їхнього професiоналiзму.

Тому основою пiдготовки студентiв до превентивної дiяльностi можуть виступати такi принципи.

**Принцип контекстностi навчально-виховного процесу** (А.А.Вербицкий, С.І.Змiїв). Вiдповiдно до цього принципу пiдготовка майбутнiх вчителiв-вихователiв будується з урахуванням характеру їхньої професiйної дiяльностi, щоб у процесi оволодiння професiєю студент мiг вирiшити свої життєво важливи педагогiчнi проблеми. У такому випадку вузiвська пiдготовка наповнюється особистiсним змiстом, що визначає рiвень активностi студента, мiру його включеностi в процес пiзнання, професiйного росту й перетворювальних дiй. Цей принцип передбачає перетворення навчальної iнформацiї iз предмета навчальної дiяльностi в засiб здiйснення студентами професiйно-педагогiчної дiяльностi.

**Принцип «виросування» здiбностей** (О.С.Анiсiмов). При використаннi цього принципу варто пам'ятати про те, що далеко не будь-яка дiяльнiсть приводить до запланованих виховних результатiв, засвоєнню нових способiв виховання й розвитку здiбностей особистостi. У результатi рiзних варiантiв виховних засобiв i педагогiчного впливу на вихованця можна будувати процеси педагогiчної дiяльностi, якi не ведуть до появи нових об'єктивних засобiв i способiв, а просто забезпечують нормативне вирiшення педагогiчних завдань i виконання професiйних функцiй.

При традицiйному, корекцiйному пiдходi виховання учнiв здiйснюється натаскування вихованцiв у певних нормах i зразках поведiнки. Принцип «виросування» здiбностей вiдкидає моралiзаторське виховання, а передбачає органiзацiю

діяльності як процесу розвитку особистості. Механізмом реалізації принципу «виросування» здібностей є процеси рефлексії й розуміння, які виступають основними засобами саморозвитку особистості. Професійно-педагогічна підготовка автоматично не забезпечує здатність бачити свою діяльність, не дає засобів адекватної рефлексії й превенції. Студент не може самостійно опанувати засобами адекватної рефлексії й превенції, тому цей аспект діяльності повинен стати проблемним полем його професійного становлення.

У рамках принципу «виросування» здібностей неможливо маніпулювати студентами або учнями, тому що викладач або вчитель не змінює їхні стани, якщо ці стани особистісно не сприймаються вихованцями, не вписуються в зону їхнього найближчого розвитку. Викладач, який організовує підготовку студентів до превентивної педагогічної діяльності, лише створює умови, у яких майбутній учитель сам зважає на недоліки у власному професійному розвитку, сам відчуває потребу в зміні своєї поведінки, стилю діяльності й професійної позиції, сам визначає способи й шляхи переходу до нового стану.

**Принцип комунікативності**, методологічною основою якого є концепції діалогу М.М.Бахтіна [2], В.С.Біблера [4], М.Бубера [6].

У процесі підготовки студентів до превентивної діяльності здійснюється пошук загальної позиції при вирішенні педагогічних проблем, усвідомлення змісту й значення засвоюваного знання та нової інформації, що не є простим додаванням інформаційних висловлень учасників педагогічного процесу.

Принцип комунікативності, на думку К.Я.Вазіної, передбачає побудову навчального процесу як колективної мислєдіяльності [7]. У процесі навчальної діяльності студенти вступають у діалогічні відносини, у комунікацію в різних системах: «Я - текст», «Я - Я», «Я - Інший». При цьому, опановуючи й програючи різні професійні ролі. Принцип комунікативності здійснюється за такою логікою: а) у ході спостереження, експериментування й дослідження студенти усвідомлюють зміст навчального матеріалу; б) взаємообмін



отриманими змістами й спроби їхнього узгодження стимулюють мислення; в) результатом колективної розумової обробки студентських змістів є значення їх у професійному становленні, формуванні готовності до превентивної педагогічної діяльності.

Основою цього принципу становить ідея педагогічної взаємодії й співробітництва, як вихідне положення його організації. Зміна характеру підготовки майбутніх педагогів в умовах ВНЗ припускає реалізацію принципів педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості. Реалізація цих принципів забезпечує готовність студентів до превентивної діяльності, тому що дозволяє в самостійній діяльності вчителів: а) ставити учня в позицію активного суб'єкта навчально-виховного процесу; б) реалізувати педагогічний процес як процес рішення пізнавальних завдань і діалогічної взаємодії; в) розвивати здібності дитини до саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю. Це допоможе вчителю створити атмосферу взаємної довіри й живого спілкування, що дозволяє особистості самореалізуватися в шкільній обстановці.

За дидактичними прийомами й організаційними формами педагогічної взаємодії виникає можливість формування в майбутніх педагогів здатності розуміти учнів, знаходити шлях до особистості кожного, стимулювати кожного до розвитку й творчого вираження своєї індивідуальності. Саме ця здатність позитивно впливає на процес превентивної діяльності вчителя.

**Принцип дедукції** (В.В.Давидов) передбачає просування в навчально-виховному процесі від загального до часткового, що сприяє розвитку теоретичного мислення й діяльності, системному сприйняттю превентивної педагогічної діяльності, оволодіння її засобами й способами, шляхами формування готовності майбутніх учителів до творчого її здійснення. Принцип дедукції реалізується в розробці стратегічних і тактичних планів модернізації професійно-педагогічної підготовки студентів в умовах вищої педагогічної школи.

Цей принцип припускає трансформацію навчальних завдань за напрямками: додання змісту особистісного змісту; ускладнення інформації, її варіативність із урахуванням ступеня

виразності протиріч у навчальних завданнях; використання проблемних завдань відповідно до логіки навчального процесу, пошук і самостійний вибір способів розв'язання навчальних завдань.

Основою цього принципу служить задачний підхід до структурування навчальної інформації. Дослідження Л.П.Вовк, Л.В.Кондрашової, П.Ф.Спіріна, В.О.Сластьоніна, М.Л.Фрумкіна й ін. довели значимість задачного підходу в професійному становленні майбутніх педагогів. Вони бачили шлях підвищення результативності педагогічної діяльності, її превентивного характеру, якщо зміст підготовки студентів до педагогічної роботи будувати як процес моделювання їхніх професійних дій. Результативність вузівської підготовки значно зростає, за твердженням Л.В.Кондрашової і В.О.Сластьоніна, якщо студенти стоять перед необхідністю рішення особистісно зорієнтованих завдань професійної спрямованості. Моделювання, в ході підготовки студентів до вчительської діяльності, професійних ситуацій забезпечує створення умов, у яких є можливість удосконалення самостійності в аналізі педагогічних фактів і явищ, прояву ініціативи в пошуку виходу зі шкільних ситуацій, усвідомлювати логічну послідовність професійних дій, знаходити оригінальне рішення педагогічних проблем.

Професійні ситуації й проблемні завдання стимулюють у студентів потребу в дії. Дії виступають основою пошуково-творчої діяльності студентів, у процесі якої формуються самостійність, креативність, ініціативність, готовність переборювати труднощі. Саме ці якості визначають превентивний характер дій учителя в роботі з молодшими школярами. Структурування змісту підготовки студентів з установкою на його інтелектуально-професійну насиченість, змістовно-процесуальну спрямованість дозволяє включати студентів в активну пізнавальну діяльність і впливати на мотиваційну, емоційно-вольову й поведінкову сферу їхньої особистості. Все це позитивно впливає на становлення творчого стилю діяльності й активної позиції, без яких неможливо досягти превентивного характеру педагогічної діяльності.

Моделювання пізнавальних завдань і професійних ситуацій у навчальному процесі розвивають у студентів спосіб професійного орієнтування й уміння використати його для регуляції свого відношення до навчально-виховної діяльності й поведіння в професійних ситуаціях. Саме закріплення професійної орієнтації й уміння використати її в регуляції педагогічних дій становить основу превентивної педагогічної діяльності.

**Принцип модульності** покликаний усунути багатопредметність і мозаїчність змісту вузівської підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності. Під модулем розуміється функціональний комплекс, у якому ціль, зміст і технологія підготовки студентів до превентивної педагогічної діяльності об'єднані в систему високого рівня цілісності. На основі комплексної дидактичної мети визначаються кінцеві результати підготовки майбутніх учителів до превентивної педагогічної діяльності й послідовний ряд проміжних результатів.

Це дозволяє в цілісному процесі професійно-педагогічної підготовки виділити ряд етапів, визначити мету кожного з них, структурувати навчальний матеріал і продумати технологію. Процес підготовки студентів до превентивної педагогічної діяльності - це ланцюговий блок навчальних модулів, оволодіння якими відбувається в чіткій послідовності. Кожний модуль поєднує в собі різні блоки, навчальні елементи, що мають цільове призначення, зміст і технологію досягнення поставлених цілей.

**Принцип моніторингу.** Для успішного управління підготовкою студентів до превентивної педагогічної діяльності необхідний зворотній зв'язок, тобто своєчасне одержання інформації про хід керованого процесу, відповідність реальних результатів дозапланованих цілей, про якість превентивних педагогічних дій.

Ціль моніторингу полягає в тому, щоб виявити, об'єктивно оцінити ступінь, напрямок і причини відхилення реального процесу професійного становлення студентів у порівнянні з прогнозованим результатом. На основі отриманої інформації змінюється відношення до досягнутого результату, і

переглядаються способи досягнення проміжних і кінцевих цілей. При цьому важливо не нав'язувати навчальному процесу хід, що суперечить його природі, а максимально враховувати особистісну спрямованість навчання і орієнтацію на можливості й здібності студентів.

У процесі моніторингу відслідковуються психолого-педагогічні й функціональні результати. До психолого-педагогічних результатів відносяться зміни в структурі знань, умінь і навичок, поведінці, системі відносин. Функціональні результати виражаються в різних способах педагогічних дій, управлінського характеру. Моніторинг має не тільки відслідковувати шлях руху до поставленої мети, але й механізм коректування цілей і шляхів їх досягнення. Реалізація принципу моніторингу робить підготовку студентів до превентивної педагогічної діяльності процесом більше відкритим, гнучким, динамічним, що погоджує особисті цілі учнів з метою професійно-педагогічної підготовки й вимогами вчителя до особистості.

Таким чином, результативність підготовки майбутніх учителів до превентивної педагогічної діяльності визначається: а) підготовкою студентів у режимі розвитку їх особистості, а надалі – й розвитку особистості школярів, перетворенням предметно-методичних знань із мети в засіб, формування готовності вихованців до педагогічної підтримки й превенції в педагогічному процесі; б) цілепокладання; в) теоретичною підставою превентивної діяльності; г) принципами превентивної підготовки. Ці вихідні положення є теоретичною основою структурування змісту підготовки майбутніх учителів до превентивної педагогічної діяльності й розробки технології її реалізації.

*У вирішені проблеми використані підходи А.Клим-Климашевської*

#### **Література**

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990. – 141с.; С. 4
2. Бахтин М.М. *Проблема поэтики Достоевского.* – М.: Сов. Писатель, 1963. – 364с.

3. Бех І., Радул В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя/ Наукові записки. – Вип. 32, Ч. 1 – серія: Педагогічні науки.- Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.12-17; С.13.
4. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. – М.: Полтииздат, 1975. – 299с.
5. Блонский П.П. Трудные школьники. – М., 1930. – 131с.
6. Бубер М. Два образа веры/ Сост.: П.С.Гуревич, С.Я. Левит. Пер. с нем. М.И.Левиной и др. – М.: республика, 1995. – 463с.
7. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель развития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 196с.
8. Возчиков В. Возрождение духовности // Педагогика. – 1995. - № 5. – С.23-24.
9. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика. – К.: Вища школа, 2005.
10. Краткий психологический словарь/ Сост. Л.А.Карпенко; Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.- 431с.; Педагогическая энциклопедия в 4-х томах.- М., 1946.
11. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114с.
12. Макаренко А.С. О моем опыте// Пед.соч. в 8 томах.- М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 248-266.
13. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 167.
14. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник/ За ред. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І. – Одесса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344с.; Психолого-педагогическая подготовка учителей/ Под ред. Л.И.Рувинского. - М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 172с.
15. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
16. Шацкий С.Т. Острые вопросы педагогического образования// Избр. пед. соч. в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 312-323.

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЇ

*В статье рассматривается проблема формирования мотивационной направленности молодого учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы.*

*The article deals with the problem of formation the motivation trend to the innovation activity of a young teacher in the system of the school methodical work.*

Стрімка інтелектуалізація і гуманізація сучасної освіти висвітлила його найцінніший продукт – вчительські кадри. Аналіз параметрів, що визначають необхідний тип особистості сучасного вчителя, свідчить, що провідними є психолого-педагогічні або людські чинники: комунікативність, як здатність працювати в команді, творчість, як здатність генерувати нові ідеї, інноваційність, як здатність породжувати і використовувати у своїй діяльності нововведення.

Складність цієї проблеми полягає в тому, що час, який відводиться на підготовку фахівця – педагога в межах системи вузівської підготовки не завжди дає можливість реалізувати індивідуально-творчий потенціал студента, який ґрунтується на особистісному підході, а тому розвиток професійно важливих здібностей, які на думку дослідника В. Теплова розвивають і активізують мотиваційну сферу особистості, завдяки суб'єктивним і об'єктивним причинам не спрацьовують [1,13].

А тому, занурюючись в буденність шкільного життя, молодий педагог відчуває масу труднощів, які пов'язані не лише із тим, що йому необхідно засвоювати незнайомі для себе способи навчальної діяльності, а і з тим, що у нього недостатньо розвинуті риси і якості, які визначають інноваційну особистість нового вчителя: здатність до рефлексії і самокорекції, готовність реагувати на проблемні ситуації у класі, вміння знаходити шляхи вирішення дидактичних проблем.

Ця недосконалість, непідготовленість більш виражена не зовнішньою відсутністю досвіду молодого спеціаліста, а його

внутрішніми протиріччями і психологічними бар'єрами. Саме проблемі забезпечення педагогічної підтримки, навчання і виховання молодих спеціалістів присвячена ця стаття.

Сьогодні неможливо ефективно сприяти інноваційному розвитку молодого учителя, не враховуючи його особистісні риси, потреби та інтереси, творчий потенціал і мотивацію.

Тому хотілося б наголосити на провідній ролі методичної служби школи в організації навчання і становлення молодого спеціаліста, зростання його професійної майстерності, розвитку комунікативних вмінь. Злагоджена система методичної роботи школи, в межах якої можна ефективно і оперативно організувати допомогу молодому спеціалісту вийти з тих труднощів, з якими він зустрічаються в процесі щоденної педагогічної діяльності, дає можливість йому швидше адаптуватися до нових професійних функцій.

Перехід від студентства до педагогічної праці - це не просто крок до засвоєння нових знань та їх застосування, як це передбачає традиційна дидактика. Відбувається досить складний процес, коли навчальна діяльність трансформується у професійну. Багаторічний досвід педагогічного колективу Криворізької педагогічної гімназії свідчить, що процес адаптації молодих спеціалістів можна прискорити і полегшити, якщо центральним завданням управлінського циклу буде професійне зростання кожного вчителя і творче зростання кожного гімназиста.

Проблема формування професійно важливих якостей інноваційного вчителя привертає увагу все більшої кількості дослідників. У психолого-педагогічній літературі професійний аспект розглядали І.Я.Зязюн, Н.Г.Нічкало, С.О.Сисоєва, О.І.Кульчицька, О.М.Пехота, О.В.Штольман, які розробляли концепції підготовки вчителя до інноваційної професійної діяльності. Усі вони справедливо вважають фундаментальними засадами розвитку професійної освіти науку про людину. Спираючись на ці положення науковців, в управлінській системі гімназії розроблена і впроваджується модель професійного зростання і творчого розвитку молодого вчителя. Головна функція моделі - формування професійної педагогічної компетенції молодого спеціаліста, а першочергова умова її

реалізації – набуття і розвиток рефлексійних умінь молодого спеціаліста, які сприяють формуванню мотивації і прагненню до самоосвіти. Важливе значення набуває розвиток рефлексійних умінь у молодих вчителів та формування мотиваційної сфери.

Спеціалісти-науковці єдині в думці, що кожна людина, як особистість може реалізувати покладені на неї функції, якщо самостійно усвідомить смисл своєї діяльності і невпинно буде вдосконалювати свою свідомість і професійні якості.

Професійне становлення молодого фахівця зумовлено його готовністю до рефлексійної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Підготовка молодого вчителя до рефлексійних дій є обов'язковою і важливою в процесі його професійного становлення, вона є запорукою розвитку і формування мотивації, а також психологічних механізмів, які забезпечують у майбутньому неперервність професійного зростання.

В основі гімназійної моделі творчого зростання молодого вчителя – ґрунтовна діагностика. Щоб виявити механізми розвитку молодих спеціалістів на першому етапі, ми пропонуємо їм різні види анкет, опитувальники, діагностичні картки, відвідуємо їх уроки, проводимо співбесіди. Аналізуючи цю інформацію, ми намагаємось зрозуміти, де криються джерела активності і саморозвитку кожного вчителя і як знайти ті шляхи, які забезпечують його самопросування у професійній майстерності. Ось уже п'ять років, як у гімназії розроблені і впроваджуються картки психолого-педагогічних утруднень за 6 компонентами уроку:

- організаційно-цільовий;
- проєктувальний;
- стимулюючо-мотиваційний;
- змістовий;
- комунікативний;
- оціночно-результативний.

В цих картках є такі графи: відчуваю утруднення і здатен допомогти колезі.

Коли ці картки заповнюють молоді спеціалісти в перші місяці роботи, вони свої професійно-педагогічні можливості



оцінюють або на високому рівні або вище середнього і майже всі здатні допомогти колегам з приводу по будь-яких питань.

Ця неадекватна оцінка свідчить, що молоді спеціалісти не усвідомлюють на операційному рівні свої можливості, не можуть зробити оцінку свого професійного "Я", здійснити професійну особистісну рефлексію, а свою педагогічну діяльність вони оцінюють за окремими діями на уроці, набором не пов'язаних між собою компонентів дій. Утруднення у них виникають лише після того, коли вони занурюються в конструювання власної концепції або технології навчання, на практиці використовують свої вміння, вчать аналізувати свої уроки, уроки своїх колег, на педагогічних практиках моделюють фрагменти уроків. Так усвідомлюються елементи аналізу, формується рефлексія.

За гімназійною моделлю творчого зростання молоді вчителі розподілені за проблемними лабораторіями. Крім методичної підтримки, яку вони отримують в межах роботи предметних кафедр, вони також апробують себе в діяльності проблемних лабораторій і творчих ініціативних груп, які є в гімназії носіями педагогічних інновацій і нововведень. Працюючи в проблемних лабораторіях і творчих ініціативних групах молоді вчителі не лише ґрунтовно опановують науково-теоретичний матеріал, проблему лабораторії, а моделюють педагогічну діяльність, через яку відбувається розвиток педагогічної техніки, елементів мистецьких дій, здатність до міжособистісного спілкування, використання зворотних зв'язків і взаємодії у навчанні.

Після такої колективної співпраці досвідчених і молодих педагогів з'являються якісно нові або оновлені форми, методи, засоби, технології.

У результаті такої діяльності молоді вчителі усвідомлюють, що професійна діяльність включає в себе набуття конкретних умінь в галузі педагогічної техніки, педагогічної комунікації, полягає у сформованості власного педагогічного інструментарію, завдяки якому діяльність учителя буде націлена на зміни у конкретного учня. В управлінському циклі моделі найголовніше акцентувати увагу молодого вчителя на власний саморозвиток. Саме тепер він адаптується до свого

професійного оточення, відвідує уроки досвідчених учителів-професіоналів, колег, працюючи в проблемних лабораторіях і творчих ініціативних групах, моделює власні зразки фрагментів уроків за етапами, розширює уявлення про методики і технології, які ефективно впливають на розвиток особистості учня. Професійна свідомість вчителя починає працювати на пошук ресурсів, які створюють творчий нетрадиційний інноваційний підхід до вчительської праці.

І хоча на цьому етапі у молодих вчителів відчуваються труднощі, особливо це стосується прогностичного і цільового компонентів уроку: володіння прийомами діагностики, аналізу, планування діяльності і визначення мети, прогнозування результату, володіння сучасними методами контролю та оцінювання діяльності учнів, але він уже вмотивований на покращення результату свого уроку.

Проведені нами багаторічні дослідження підтверджують, що після річного стажування, самооцінка педагогічної діяльності, молодого вчителя, карта психолого-педагогічних утруднень відображають реальну картину його можливостей, а також вклад його в колективну творчу справу, тієї проблемної групи, в якій він працював.

І на основі цих результатів реальної діагностики утруднень, яка обговорюється і аналізується в межах предметної кафедри, з вчителем-наставником розробляється стратегія методичної підтримки стажера. В цій роботі важливим є той факт, щоб молодий вчитель усвідомив зв'язок між своєю діяльністю і досягнутими результатами. Саме від цього залежить формування мотивів професійної діяльності, і вчитель "відкривається" до педагогічних і методичних впливів, виявляючи творчість і активність як під час засвоєння теоретичних знань на семінарах і практичних конференціях, так і на практиці прагне виробити в собі відповідні вміння і навички.

Доцільно згадати думку В.Д.Шадрікова щодо стимулювання мотиваційної сфери особистості шляхом професіоналізації: "Стимулювання діяльності повинно не лише урахувати потреби робітника, але і формувати суспільно значимі потреби особистості. Система стимулювання повинна

ураховувати не лише теперішній час, вона повинна працювати на перспективу” [3, с.32].

Динаміку професійного неперервного саморозвитку молодого вчителя забезпечують учитель-наставник, вчителі кафедри, колеги по спільній співпраці в проблемній лабораторії, а також розвиваючий простір гімназійного середовища. Міжособистісні стосунки в кооперативних групах при підготовці творчих проєктів, презентацій, стали передумовами виникнення активності. Готовність до перебудови своїх особистісних структур, подолання суперечностей є рушійною силою інноваційного розвитку і саморозвитку молодого вчителя. Отже працюючи над визначенням мотиваційної спрямованості молодого вчителя щодо впровадження інновацій, ми дійшли до висновку, що це процес двобічний. З одного боку – це науково обґрунтований методичний вплив на мотиваційну сферу особистості молодого вчителя, з іншого – щоденне формування самим учителем своїх умінь в системі практичної навчальної діяльності.

Мотивація на інноваційну спрямованість таким чином є активною складовою розвитку і перебудови особистості молодого вчителя, причому одним із найважливіших принципів управління цим процесом є принцип розвитку позитивного потенціалу особистості.

Погоджуємося з тим, що розвиток особистості відбувається не в усякій діяльності, а лише в тій, яка наповнена елементом творчості і викликає в людини інтерес та емоційний підйом [3,86]. Ми залучаємо молодих вчителів до творчих справ (керівник кращої в місті та області команди КВК “Неформат”, керівник політичного клубу “Діалог”, головний редактор гімназійної газети, режисер театральної студії, керівник школи юних літераторів “Проба пера”). Творчий процес – стимулюючий вплив на особистість молодого вчителя, забезпечує потребу у самореалізації та саморозвитку.

Таким чином, можемо зробити висновок, що педагогічна творчість, активізує професійну діяльність молодого вчителя, позитивно впливає на формування його особистісної мотиваційної сфери, забезпечує умови для

самовдосконалювання і саморозвитку, творчо реалізує його професійні функції.

*У вирішені проблеми використані підходи Т.Царук*

*С.С.Томіліна*

## **АНАЛІЗ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*В статтє рассматриваются различные подходы к трактовке категории «компетентность», его основные характеристики, виды. Предлагается своя трактовка понятия «компетентность».*

*The article is devoted to different approaches to the category “competence”, its main characteristics, types. The own notion of the term “competence” is considered.*

Докорінними зміни, що відбуваються сьогодні не тільки в нашому суспільстві, але й в освіті - реформування освіти, пов'язане з Болонським процесом, комп'ютеризація, розширення міжнародних стосунків, перехід на особистісно-орієнтоване навчання, визначення пріоритетів в освіті - вимагають суттєвих змін як в системі освіти так і в особистості вчителя. Гостро постає проблема підготовки майбутнього вчителя як особистості: його здатність створювати сприятливі умови для плідної праці учнів, налагодження стосунків між учнями, доброзичливі умови спілкування педагога з учнями, батьками та підвищення в учнів пізнавальної активності. У зв'язку зі змінами пов'язаними з Болонською системою освіти, учень повинен уміти самостійно вчитися, а потім самостійно і творчо працювати. Ці питання вимагають від педагога певної психологічної перебудови, а також психолого-педагогічної готовності до такої праці. Це передбачає суттєвої перебудови діяльності педагога – з простого передавача інформації він повинен перетворитися на активного дослідника, проектувальника, організатора продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів. Отже, в сучасному суспільстві головний стратегічний напрямок розвитку системи освіти належить розв'язанню проблем розвитку особистості учня та

вчителя. У цих умовах учитель найчастіше виступає організатором усіх видів діяльності учня, а також його помічником. Професійні якості вчителя мають бути спрямовані на діагностику і розвиток діяльності учня.

Беручи до уваги Національну доктрину розвитку освіти України в ХХІ столітті, нові соціальні та культурні цінності, які обумовлюють виникнення нових тенденцій у змісті, форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, активізувалися і дослідження у цих напрямках. Однак питання, пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії засобами позааудиторної роботи, не були предметом науково-педагогічного дослідження. Отже, особливої соціальної і педагогічної значущості набуває питання про реальний і необхідний рівень рефлексії у майбутнього педагога при виконанні своїх соціальних обов'язків.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні визначення поняття «компетентність» та «професійна компетентність» сучасного вчителя.

Вітчизняна педагогіка вже має деякі напрацювання в цьому напрямі: вивчення компетентності вчителя. Цією проблемою займаються такі вчені, як С.Гончаренко (тлумачить компетенцію як явище), І.Тараненко (говорить про компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А.Василук (розробляє сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К.Корсак (займається цивілізаційною компетентністю), І.Ящук (життєва компетентність особистості), В.Ковальчук (соціальна компетентність вчителя), О.Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А.Михайличенко, В.Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

Як зазначають А.Михайличенко та В.Аніщенко у праці «Професійна підготовка на основі стандарту компетентності», поняття «компетентність» означає не тільки професійні знання, навички й досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній робочій обстановці.

Компетентність - це реальна здатність, добитися мети чи результату.

Найчастіше поняття «компетентність» використовується в таких державних документах, як стандарти підготовки фахівців різних профілів. З використанням терміна «компетентність» подано вимоги не лише до викладача (вчителя), а й до студента (учня).

Є.Шот обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності.

У першій концепції компетенція тлумачиться як поведінка або дія, тому розуміння компетентності пов'язується з із набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру.

У другій концепції вчений розглядає компетентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. При цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало роблячи свою діяльність. Суть концепції полягає в тому, що людина послуговується різноманітністю своїх знань та навичок для визначення: яку саме діяльність здійснювати і як пройдётиме цей процес.

За третьою концепцією компетентність виступає як ступінь або рівень здібностей, що вважається достатнім.

У четвертій концепції компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини.

Т.Волобуєва під компетенцією розуміє складну інтегративну якість особистості, що сприяє готовності здійснювати деяку діяльність, причому мова йде не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, яка дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно [2].

О.Олексюк розглядає професійну компетентність учителя як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм. В свою чергу Б.Жебровський під професійною компетенцією вчителя розглядає систему знань, умінь, особистісних якостей, адекватні структурі та змістові його діяльності [1].

В.Кальней та С.Шишов розглядають компетенцію як здатність діяти на основі отриманих знань. Відповідно до цього підходу О.Онаць виділяє два підходи до формування компетентності майбутніх вчителів: змістовий – розширення кола загальних і спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху в професійній діяльності [5].

Г.Селевко вважає, що компетенція це інтегральна якість особистості, яка проявляється в здібності, яка основана на знаннях та досвіді, які були здобуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну участь у діяльності [6].

Г.Ларионова розглядає компетентність як професійно-педагогічну якість і розуміє під цим «системне поняття, яке визначає об'єм компетенцій, коло повноважень у сфері діяльності. У вузькому понятті – коло питань, у яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливості реалізації певної діяльності» [4].

Компетенція розглядалася в різних аспектах у працях В.Адольфа, Ш.Амонашвілі, І.Ареф'єва, В.Бондаря, С.Висоцької, М.Коломійця, Н.Кузьміної, В.Лозової, А.Маркової, А.Орлова, В.Пилипівського, В.Синенка, М.Чошанова, О.Шияна та ін.

На думку В.Адольфа, компетентний педагог - це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання.

Ш.Амонашвілі розглядає педагогічну діяльність особистості вчителя як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, яке не міститься у вихідних умовах.

А.Бондар вважає, що компетентний учитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (вчитель має постійно уявляти, формулювати, очікувати комплексний результат педагогічної діяльності).

На думку С.Висоцької, професійна компетентність є метою підготовки вчителя у ВНЗ і її характеристика така: під час цілісного підходу до формування особистості вчителя

компетентність професіонала становить систему знань й умінь, володіння загальними і спеціальними засобами діяльності, здатність і потребу в удосконалюванні своєї роботи, гнучкість до змін, нестандартність мислення.

М. Коломієць розглядає психолого-педагогічну компетентність вчителя як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання його функцій щодо навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

Н. Кузьміна вважає критеріями високопродуктивної (компетентної) педагогічної діяльності способи навчання самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, способи пізнання вчителем себе, учнів, колег.

А. Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційну й операційну. Кожна з них містить різноманітні психологічні показники, що дають можливість визначити групи критеріїв компетентності (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентоздатності і професійної прихильності, якісні і кількісні).

А. Орлов у теорії і практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у сфері свого предмета, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійноособистісні якості.

Аналізуючи праці В. Лилипівського можна зробити висновок, що професійно компетентними педагогами він вважає винятково позитивно налаштованих (змотивованих) людей з нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу.

Найбільш суттєвою ознакою досліджень В. Синенка є трактування поняття професійна компетентність вчителя як інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). В. Синенко робить висновок про те, що професійна компетентність учителя становить високий рівень його психолого-педагогічних і



науково-предметних знань та вмій у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечу на практиці соціально затребувану підготовку молодого покоління до життя.

На думку М.Чошанова, компетентність займає проміжну позицію між виконуваністю і досконалістю.

О.Шиян доводить, що рівень професійної компетентності фахівця в будь-якій сфері діяльності залежить від його здатності розвивати творчий потенціал і продуктивно самовдосконалюватися [3].

Детально проаналізувавши поняття «компетентність», які подають вчені, ми вивели свою трактовку поняття «компетентність» - високий рівень психолого – педагогічних та науково предметних знань, високий творчий потенціал та вміння постійно самовдосконалюватись.

#### Література

1. К.Відніс–Трофименко Школа молодого вчителя. – К., 2005. – С.5-32.
2. Т.Волобуєва Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів //Рідна школа. – 2006. - №3. – С.34-38
3. Б.Жебровський, Л. Ващенко Професійна етика вчителя: час і вимоги. – К., 2000. – С.13.
4. Г.Ларионова Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография Челябинск, 2004.
5. О.Онаць Практика формування професійної компетентності молодого вчителя //Шлях до освіти. – 2005. - №3. – С.34-38.
6. А.Присяжная Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых. //Педагогика – 2005. - №5. – С.71-78.

*Н.В.Пономаренко*

### **РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ГОТОВНІСТЬ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ” В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В данной статье рассматриваются разные подходы к определению понятия, готовность к самореализации” в профессиональной деятельности и была сделана попытка дать определение этого понятия.*

*The different ways to the determination to the definition of "readiness for self-actualization" in professional occupation is examined in this article. There was the attempt to give the determination to this definition.*

У сучасних умовах ринку праці майбутній фахівець повинен бути конкурентно спроможним і відповідати потребам ринку. Тобто бути підготовленим до професійної діяльності. При дослідженні професійної діяльності у М.В.Кузьміної, Л.Г.Соколова, А.А.Акімова та ін. були різні підходи. Після дослідження одного з підходів результатом був перелік знань, умінь, і навичок, який повинен мати спеціаліст. Після дослідження іншого, результатом була сукупність професійних особистих якостей, які забезпечують результативність професійної діяльності. Стає зрозумілим, що процес професійного становлення студентів у ВНЗ є можливим при наявності певного мінімуму умов як об'єктивного, так і суб'єктивного порядку. Психічна регуляція діяльності майбутнього фахівця представляє собою складний акт, який припускає наявність не тільки визначених професійних знань, умінь, а й сформованості у майбутнього спеціаліста комплексу якостей і властивостей особистості, що відповідають вимогам майбутньої професії.

Для становлення студента як фахівця, у останнього повинна бути сформована готовність до самоствердження, самопрезентації та самореалізації ще під час навчання. Треба сказати, що в сучасній філософії, соціології, психології і педагогіці проблема самореалізації особистості займає одне з важливих місць.

Що таке „готовність до самореалізації” в професійній діяльності, яка так необхідна сучасній молоді, ми і розглянемо в даній статті.

Самореалізацію особистості як гармонію і єдність усіх елементів особистості, незважаючи на термінологічні розбіжності, досліджували Б.Г.Ананьєв, Е.Фром, Е.Еріксон, К.Юнг та ін.

Самореалізацію як динамічний процес розвитку і удосконалення особистості вивчали А.Маслоу, В.І.Муляр, М.А.Недашковська.

Готовність до професійної діяльності вивчали В.О.Сластьонін, К.К.Платонов, О.Г.Мороз, А.Ф.Лисенко.

Морально-психологічну готовність досліджувала Л.В.Кондрашова.

**Мета статті** – проаналізувати різні підходи до визначення поняття «готовності», та уточнити поняття «готовності до самореалізації в професійній діяльності» яке є одним із основних факторів для формування особистості майбутнього фахівця у вищій школі.

Існують різноманітні теоретичні положення щодо формування готовності студентів до різних сторін майбутньої професійної діяльності і також має місце неординарний підхід до визначення самої суті готовності.

Одні розглядають готовність як якість особистості (К.К.Платонов), як установку (школа Д.М.Узнадзе), як синтез властивостей особистості (В.А.Крутецький), як психічний стан (Л.А.Кандибович), як складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін).

Прагнення до самореалізації та готовності до неї представляє цінність само по собі. Воно є показником особистісної зрілості і одночасно засобом її досягнення, як вважають вже вищезазначені науковці.

Однією із важливих умов ефективності професійної діяльності є “професійна готовність” фахівця. Під “професійною готовністю” можна розуміти – суб’єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності і яка прагне її виконати [4].

Професійна готовність фахівця є складним, багаторівневим, різноплановим психічним утворенням, особистісним утворенням людини.

У професійній готовності фахівця треба виділити дві взаємопов’язані сторони: попередню (потенційну) та безпосередню (ситуативну).

Попередня готовність включає в себе знання, вміння, навички професійної діяльності, професійно важливих якостей, смислів і цінностей особистості, в цілому - певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості.

Безпосередня готовність – це відповідна установка фахівця на вирішення конкретних задач у відповідних обставинах і умовах. Ця сторона професійної готовності характеризується високою залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я фахівця, морально-психологічної атмосфери у колективі, соціальному середовищі.

Все це означає, що фахівець повинен мати певний рівень професійної компетентності, професійного майстерства, а також здатності саморегуляції на відповідну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний потенціал на вирішення поставлених задач у відповідних умовах

Процес підготовки спеціаліста не може обмежуватись отриманням знань, формуванням навиків, вмінь і особистісних якостей. Найскладнішим завданням цієї підготовки вважається розвиток професійної самосвідомості майбутнього фахівця. Отже, професійна самореалізація як наукова задача може бути вирішена у категоріях ідентифікації особистості. Як зазначається в психологічному словнику і в інших публікаціях, процес ідентифікації своїм результатом має знаходження людиною соціальної і персональної ідентичності. У ході цього процесу формується центральний компонент самоусвідомлення людини – Я концепція [5]. Таким чином, навчально-виховний процес слід орієнтувати на професійну ідентифікацію майбутнього фахівця. Успішність освіти, тобто усвідомлення себе як професіонала, залежить не тільки від ступеня деталізованості образу професійної діяльності, але також від сформованості професійної складової Я-концепції студента. Це досягається організованою і узгодженою роботою когнітивних процесів.

Професійна діяльність розглядається як цілісний об'єкт дослідження, де увага приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему діяльності, є її суттєвими характеристиками. Такою системоутворюючою характеристикою є морально-психологічна готовність випускника ВНЗ до роботи. Морально-психічна готовність – це не лише запас професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, які забезпечать успішне виконання професійних

функцій: переконання, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків із точки зору моральних суспільних норм та вимог обраної професії. Ядром готовності є психічні процеси, властивості, які значною мірою зумовлюють появу "настрою" на діяльність, виявляються фундаментом якостей особистості, які забезпечують результативність цієї діяльності.

Розглядаючи готовність як складне психологічне утворення у структурі її змісту можна виділити наступні компоненти: мотиваційний (професійні установки та інтереси), орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації: професійні ідеали, погляди, принципи, переконання), операційний (професійна спрямованість уваги, сприймання, пам'яті, дій, операцій і заходів, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності), вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, самоконтроль) і оцінюючий (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань зразкам).

Самореалізація особистості в освіті – один з етапів розвитку і становлення особистості. Розвиток готовності особистості до самореалізації, як прояв задатків та можливостей, пов'язаний з гуманно орієнтовною освітою, цілісним підходом до розвитку особистості. Це має на увазі ставлення до людини, як до вищої цінності буття; розуміння її своєрідності й унікальності; розгляд особистості як цілісної системи, яка розвивається; визначення її місця в сучасному світі; створення умов для розвитку сутнісних сил особистості, її духовного і особистісного потенціалу. Таким чином, треба говорити не про формування всебічно розвиненої особистості взагалі, а про сприяння формуванню особистості, яка здатна до самовдосконалення і самореалізації в професійній діяльності.

Після вищезазначеного можна зробити висновок, що „готовність до самореалізації” треба формувати, тобто виховувати.

Процес виховання готовості студентів до професійної діяльності є цілеспрямованим і організованим процесом, який залучає студентів до активної різноманітної діяльності, формує в них позитивне ставлення до цієї діяльності і пробуджує внутрішні протиріччя між досягненим і необхідним рівнем професійного становлення.

Процес становлення студента як фахівця складається з кількох етапів: усвідомлення соціальної ролі майбутньої праці, сприйняття вимог до майбутньої професії, свідомої постановки цих вимог до себе, самовиховання необхідних властивостей і якостей, реалізації установок на оволодіння фахом. Ці етапи професійного становлення майбутнього фахівця складають основу професійного виховання у ВНЗ, процес якого включає в себе учбову, наукову, суспільну та позааудиторну роботу [1].

Чимала роль у професійному становленні майбутнього спеціаліста належить позааудиторній виховній роботі, яка ставить студента в умови близькі до самостійної фахової праці.

Позааудиторна виховна робота дозволяє надати процесу отримання професії особистісне забарвлення. Більш того, вона містить умови, які забезпечують удосконалення загальної підготовки студентів і у разі правильної її організації студенти отримують практичний досвід, можливість самостійної діяльності. Основними напрямками професіоналізації позааудиторної виховної роботи є: урахування специфіки факультету при організації та проведенні виховної роботи із студентами; широке використання різноманітних її форм, які відображають специфіку професійної діяльності майбутнього фахівця; спонукання студентів до активної самостійної діяльності.

Система позааудиторної виховної роботи – це сукупність різних форм і методів виховного впливу на студентів із ціллю становлення їх професіонального світогляду, професійно важливих властивостей та рис характеру, вмінь та навиків, потреби і здатності до творчої праці. Позааудиторна робота є додатковим джерелом часу, яке дозволяє більш цілеспрямовано і результативно вирішувати задачі професійного виховання студентів в умовах ВНЗ.

Отже „готовність до самореалізації ” в професійній діяльності - це стан соціально і персонально ідентифікованої особистості майбутнього фахівця, який характеризує себе здатністю і підготовленістю до виконання відповідної професійної діяльності. І найефективнішим засобом формування цієї готовності є позааудиторна виховна робота.

### Література

1. Л.В.Кондрашова Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте.-Киев;Одеса:Выща шк..Главное издательство,1988.-160с.
2. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования. К.: Наукова думка, 1993. -116 с.
3. Психологія особистості: Словник довідник / За редакцією П.П.Горностаєва, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
4. Слостенін В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений.- М.:Издательский центр „Академия”, 2001.- 480с.
5. Столяренко Л.Д. Психология. Учебник для вузов. – СПб.: Лидер, 2004. – 592 с.

*С.П.Білоконний*

### **АНАЛІЗ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ “РЕФЛЕКСІЯ”, “РЕФЛЕКСИВНІ УМІННЯ” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*Стаття посвячена аналізу різних підходів к трактовке понять «рефлексия», «рефлексивные умения» в психолого-педагогической литературе.*

*The paper is devoted to the analysis of different approaches to the notion “reflexion” and “reflexive skills” in literature on Pedagogics and Psychology.*

**Постановка проблеми.** Новий зміст і завдання сучасної освітньої системи обумовлюють необхідність особливої уваги до особистості вчителя, його духовного й професійного становлення. Категорія особистості, на думку науковців, посідає в сучасних дослідженнях і в суспільній свідомості одне з центральних місць. Завдяки їй з'являються можливості для

цілісного підходу, системного аналізу й синтезу психічних функцій, процесів, станів, властивостей людини.

У період становлення класичної психології (кінець XIX – середина XXст.) були сформульовані фундаментальні положення про особистість, закладені головні напрями психологічних досліджень особистості. Найбільш вагомими виявилися праці американського психолога В.Джемса (1842–1910); поява «описової психології» В.Дільтея (1833–1911) та Є.Шпрангера (1882–1963); теорія особистості З.Фрейда (1856–1939); поява аналітичної психології К.Юнга (1875–1961); висвітлення особистості в теоріях Л.Виготського (1896–1934), С.Рубінштейна (1889–1960).

Друга половина XX століття означена появою гуманістичної психології, засновником якої вважають американського дослідника К.Роджерса (1902–1990). Центральною ланкою особистості, на його думку, є самооцінка, уявлення людини про себе, «Я – концепція», що породжується у взаємодії з іншими людьми. Завдяки К.Роджерсу явища самосвідомості та самооцінки, їхні функції в поведінці й розвитку суб'єкта стали важливим предметом подальших психологічних досліджень.

Заслугують на увагу погляди вітчизняних психологів на особистість: О.Леонтьєва (1903–1979), Г.Костюка (1899–1982). Так, наприклад, О.Леонтьєв визначив такі основні параметри особистості:

- основу особистості людини становить «розмаїття її діяльності»; діяльність – це універсальна основа, «наскрізний вимір уявлення про особистість»;
- на розвиток особистості впливає ступінь ієрархізованості мотивів діяльності, наявність «життєвої мети»;
- показником розвитку особистості «виступає здатність до творчості, продуктивної діяльності, досягнення суспільно і особистісно значущих результатів» [2,96–98].

Г.Костюк вважає, що «найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, що спирається на аналіз її діяльності» [1,114]. У процесі аналізу можна виділити структурні компоненти діяльності – мотиви, знання, засоби дій тощо.



Проблема формування у студентів педуніверситету готовності діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності в умовах сьогодення набуває особливої актуальності. Вона, на думку Л.Кондрашової, «знаходиться у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, а і від залучення їх до професійної діяльності» [5,134].

На важливість даного аспекту вказував О.Петровський, який зазначав, що «вища педагогічна освіта має на меті сформувати майбутнього вчителя як особистість; цілеспрямовано й продуктивно розвивати її педагогічні здібності, педагогічне мислення, готовність до педагогічної праці» [3,47].

Готовність до професійної діяльності передбачає наявність у педагога здатності до рефлексії, рефлексивних умінь. Тому мета нашої статті: проаналізувати різні підходи до визначення понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» у психолого-педагогічній літературі.

Уперше поняття рефлексії застосували у схоластичній філософії середньовіччя. У соціальній психології систематичні дослідження цієї проблеми розпочали в ХІХст. американські вчені Д.Холмс, Т.Ньюком.

У сучасній психологічній енциклопедії О.Степанов пропонує нам таке визначення: «Рефлексія – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості».

Аналіз сучасної психологічної літератури дозволив побачити інтенсивне зростання експериментальних та прикладних досліджень рефлексивних процесів. Так, наприклад, у працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна рефлексія була «пояснювальним принципом функціонування психічних процесів», а сьогодні вона виступає «особливим психологічним предметом експериментального дослідження» [2,31].

Поступово межі застосування категорії рефлексії суттєво збільшилися: вона активно використовується як методологічний засіб на філософському рівні; як пояснювальний принцип для окремих суспільних чи

гуманітарних дисциплін (соціологія, лінгвістика, логіка тощо); як особливий предмет наукового психологічного дослідження (Н.Гуткіна, А.Захарова, Ю.Кулюткін, Б.Ломов, І.Семенов, С.Степанов, О.Тихоміров, В.Романець, Ю.Трофімов, О.Киричук, Г.Костюк та ін.).

Вітчизняні психологи вивчають рефлексію в соціальних групах високого рівня розвитку (колективах), члени яких об'єднані реальними зв'язками спільної значущої діяльності. Науковці стверджують, що виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовності не тільки до пізнання самого себе, а й корекції своєї поведінки, осмислення й вдосконалення своєї діяльності. У сфері міжособистісних взаємин, до якої належить і педагогічна діяльність, рефлексія, на думку В.Роменця, – це “явище післядії, в якому прояснюється сутність діяння” [4,249].

Науковці (Ю.Трофімов, М.Смульсон, П.Перепелиця та ін.), зазначають, що “рефлексія – це здатність до рефлексивного аналізу ситуації. Вона належить до важливих інтелектуальних якостей особистості” [6,309].

Слід звернути увагу на те, що рефлексія досліджується у чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Перші два аспекти чітко прослідковуються у дослідженнях, присвячених колективним формам діяльності опосередкованим спілкуванням. Останні два – торкаються індивідуальних форм прояву мислення й свідомості.

Аналіз досліджень різних аспектів рефлексії показує, що наявні визначення поняття “рефлексія” практично дуже мало стикаються одне з одним; часто між ними існують протиріччя.

У педагогіці проблема рефлексії знайшла висвітлення у дослідженнях В.Паламарчук, Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської, В.Сластьоніна, Л.Кондрашової, О.Мороза, А.Хуторського, Р.Тура, Є.Чорного та ін.

Р.Тур формулює педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація [8,20]. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є

психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості.

Є.Чорний [9,47] вважає, що професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно виявляє ступінь розбіжності між особистісними уявленнями про ефективного і успішного педагога в цілому.

Слід зазначити, що єдиного визначення поняття “рефлексивні уміння” не існує. Так, наприклад, В.Паламарчук вважає наявність уміння рефлексувати “важливим компонентом інтелектуальної культури особистості”.

В.Сластьонін виділяє означені уміння окремо і звертає увагу на те, що вони “мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій” [7,151]. Саме вони дозволяють вчителю встановити рівень результативності власної діяльності (позитивної чи негативної).

Л.Кондрашова, О.Мороз називають рефлексивні уміння показником “готовності майбутнього педагога до професійної діяльності” [5,104].

Отже, проаналізувавши різні визначення понять “рефлексія”, “рефлексивні уміння” у науковій літературі, ми з’ясували, що єдиного підходу до їх трактування немає. Разом із тим, є безсумнівним, що рефлексія – це важливе особистісне утворення. У професійній діяльності майбутніх вчителів вона якнайкраще може реалізуватися за допомогою рефлексивних умінь. Саме вони відповідають за правильність постановки навчальних цілей; адекватність комплексу завдань наявним умовам; ефективність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу тощо; за виявлення причин неуспіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

### Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. –К.: Рад. школа, 1989. –376 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1981. –276с.

3. Общая психология /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1986. –314с.
4. Основи психології /За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. –К.: Либідь, 1995. –326 с.
5. Професійне становлення майбутнього вчителя /За ред. проф. Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 325 с.
6. Психологія: Підручник /За ред. Ю.А.Трофімова. –К.: Либідь, 2005. – 560с.
7. Слестёнин В.А.Педагогика. –М.:Высшая школа, 1977.–324с.
8. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості //Управління школою. – 2004. – №13. – С.17-23.
9. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов //Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №3. –С.43–49.

*Н.Ю.Дуднік*

### **РОЛЬ САМООРГАНІЗАЦІ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*В статье рассматривается проблема развития у будущих учителей умений самоорганизации как средства профессионального самовоспитания и формирования активной профессиональной позиции.*

*The article is dedicated to the problem of development of skills of self-organization as a way of professional self-education and creation of active professional position of a future teacher.*

Одним з актуальних напрямів реформування системи вищої професійної освіти є удосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів, на які тепер покладена провідна роль у здійсненні інноваційних перетворень у галузі навчання і виховання нових поколінь майбутніх фахівців. Стрімке зростання обсягів інформації, швидка зміна характеру та видів діяльності, яка притаманна роботі вчителя, потребують від нього постійного оновлення знань, розвитку особистісних якостей, тобто постійного самовдосконалення та самовиховання.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема творчої самореалізації особистості сучасного викладача вищої та середньої школи.

Проблемами професійної підготовки вчителів займаються багато вчених: О.О.Абдулліна, Л.Г.Коваль, Н.Г.Ничкало (питання загальної педагогічної підготовки студентів), Г.Н.Балл, В.О.Моляко, К.К.Платонов (формування особистості у процесі навчання у ВНЗ), Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Григоренко, В.О.Кан-Калік, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, Т.С.Яценко та ін.(питання розвитку майбутнього педагога), О.С.Анісімов, Г.О.Нагорна (вивчення особливостей професійної самосвідомості й самовиховання), Л.М.Беляєва, С.Ю.Юсипова, Н.Д.Хмель (становлення професійно-педагогічної спрямованості вчителя).

Із точки зору більшості дослідників, становлення майбутнього вчителя здійснюється в 3 етапи: 1)оволодіння компонентами професійної діяльності майбутнього вчителя; 2)утвердження і поглиблене оволодіння компонентами майбутньої професійної діяльності; 3)удосконалення педагогічної діяльності майбутнього вчителя як цілісної особистості [5,52].

Найважливішим, звичайно, є третій етап. Адже він потребує найбільшої внутрішньої активності самого студента, спрямованої на виявлення та подолання власних недоліків у професійній діяльності. Лише за умови розуміння необхідності професійного самовдосконалення та дієвого пошуку шляхів його реалізації можна говорити про формування професіоналізму майбутнього вчителя.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, педагогічний професіоналізм не можна звести тільки до сукупності знань і умінь, оволодіння методикою і технологією педагогічного процесу. Не менш важлива складова цього складного утворення – особистісні властивості майбутнього педагога. Набір особистісних якостей педагога визначає результативність його професійної діяльності і регулює його відносини з педагогічним соціумом [4,21].

Процес навчання у вищій школі повинен бути спрямований на розвиток у студентів активної професійної

позиції, творчого стилю діяльності, формування відповідальності за власні дії і вчинки. При цьому потрібно враховувати, що зовнішні виховні заходи лише тоді матимуть сенс, якщо їх розглядати у взаємодії з тією внутрішньою діяльністю студента, що розвивається у відповідь на ці впливи. Виявляючи щоразу свою індивідуальну позицію, людина сприяє своєму власному розвитку.

Питання самоорганізації людини з точки зору набуття навичок раціонального використання свого часу, вдосконалення особистісних якостей, самопроєктування, самореалізації та саморозвитку творчого потенціалу досліджували М.Вудкок, Д.Френсіс, Л.Зайверт, В.Андрєєв, М.Лукашевич, В.Крижко, Є.Павлютенков, А.Неценко, В.Симонов та ін. Вирішенню проблеми самоорганізації особистості в процесі навчання у середній та вищій школі присвячені роботи С.Амірової, М.Аверіна, Ю.Болотіна, В.Мосолова, Є.Львова, Н.Сухорукової, Н.Копєїної та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити можливості умінь самоорганізації в процесі професійного самовиховання та формування активної професійної позиції майбутніх учителів.

Освітнє середовище вищої школи повинно забезпечувати студентам такі умови, знаходячись в яких вони могли б максимально реалізувати резерви власної особистості. При цьому важливо включати їх у ситуації, де б у них стимулювалося прагнення до постійного удосконалення професійних і особистісних якостей, потреба знаходитися в постійному пошуку, не задовольняючись досягнутими результатами [4,26].

Неможна не погодитись з твердженням Л.С.Коржової про те, що Головним завданням вищої школи є не досягнення всіма студентами найвищих результатів у навчальній або науково-дослідній роботі, а можливість самореалізації кожного з них на адекватному особистому рівні [5,55].

Для реалізації потреб студентів потрібна така організація навчальної діяльності, яка б давала можливість проявити в повній мірі багатогранність "Я" кожного з них. Особистість, яка діє за внутрішнім переконанням, відрізняється цілісністю, цілеспрямованістю, здатністю до перетворення

світу. Звідси можна зробити висновок, що особистість, здатну до перетворення світу і самовдосконалення, може сформувати тільки самостійна творча діяльність, побудована на сильній внутрішній мотивації на основі самоврядування [5,55]. Тому будь-які методи виховання майбутнього вчителя не досягнуть бажаної мети без власної активності особистості студента, спрямованої на само зміцнення і самозростання [5,57]. У зв'язку з цим ідея саморозвитку і самореалізації повинна бути основною в підготовці сучасного педагога. А.Маслоу вважав прагнення людини до саморозвитку і самоствердження важливою умовою становлення її як професіонала. Він був переконаний, що більшість людей мають потребу у внутрішньому самовдосконаленні і прагнуть до нього. Але вони не завжди знають, як це робити і що саме вдосконалювати. На думку Л.В.Кондрашової, завдання вищої школи полягає в тому, щоб допомогти студенту усвідомити власний особистісний потенціал, стимулювати його потребу в самоактуалізації. Потреба в саморозвитку, прагнення до самореалізації є важливими стимулами професійного зростання майбутнього педагога. Вони є показниками професійно-особистісної зрілості й, одночасно, умовою для її досягнення. Успішність студента в професійному розвитку, досягненні активної професійної позиції і творчого стилю діяльності прямо пов'язані з його прагненням до саморозвитку [4,27-28].

Необхідним компонентом саморозвитку студента є самоорганізація та самопланування своєї діяльності. Саме ці вміння забезпечують майбутньому спеціалісту можливість свідомо проектувати себе, вдосконалюватись у фізичному, розумовому, моральному, естетичному та інших напрямках. Л.М.Фрідман зазначає, що "розумне навчання повинно бути навчанням самоорганізації" [7,24], а вже при оволодінні вміннями самоорганізації студенти повинні вчитися самі, і функція викладача полягатиме в тому, щоб ставити їм загальні цілі навчання і допомагати в разі необхідності.

Формування у студентів умінь самоорганізації є нагальною потребою сьогодення. Вирішальну роль у становленні та самореалізації особистості майбутнього вчителя відіграє самостійна робота людини над власним

самовдосконаленням, котре може здійснюватись не інакше, як на основі її власних роздумів, переконань, особистого життєвого досвіду, рівня самосвідомості, світосприймання, поставлених перед собою завдань у житті та професійній діяльності.

Проблема самоорганізації лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень. Перші концепції розвитку систем, що самоорганізуються, з'явилися в науці у 50-60-і роки ХХст. Одночасно питання самоорганізації особистості почали розглядатися і в педагогічній науці. Так, В.О.Сухомлинський в статті "Виховання і самовиховання" (1965 р.) застерігав шкільну педагогіку від неминучості виникнення потреби перевиховання людини у випадку відсутності навчання її самоорганізації. В.О.Сухомлинський трактував поняття "самоорганізація" як "уміння примусити себе", адже, як писав давньоримський політичний діяч і філософ Сенека, "найсильнішим є той, хто має владу над собою".

Щоправда, А.С.Макаренко ще у 1925 р. у статті "Через працю і самоорганізацію до нового життя!" вперше вжив термін "самоорганізація". Але в цьому випадку вона розглядалася в якості звичайного самоврядування колективу, а не як комплексне поняття особистісної самоактивності [1].

У сучасній науковій літературі самоорганізацію розглядають як вроджену, атрибутивну здатність усіх біологічних систем самостійно підтримувати, відроджувати та вдосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов існування і діяльності з урахуванням набутого раніше досвіду з метою збереження цілісності системи, підвищення її стійкості і забезпечення нормального функціонування й розвитку [2,54].

М.Аверін розуміє самоорганізацію як цілісний спосіб життя особистості, її усвідомлену навчально-виховну і розвиваючу самодіяльність, спрямовану на всебічний розвиток власних сил, постійне вдосконалення якостей, здібностей та вмінь, необхідних у житті, навчанні і праці [2,54].

На думку С.Амірової, В.Мосолова та інших, самоорганізація – це свідомо робота над собою з метою вдосконалення емоційних та морально-вольових рис характеру в



діяльності, яка спрямована на розвиток і вирішення суспільних особисто значущих задач [3,50].

Різноманітність визначень поняття "самоорганізація" свідчить про складність досліджуваного явища. Аналіз наведених вище даних дозволяє зробити висновок про те, що самоорганізація – це уміння особистості виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку та вдосконалення рис характеру, здібностей та вмінь.

При вирішенні питання про формування у майбутніх учителів уміння самоорганізації важливо, щоб студенти зрозуміли його необхідність. Велику роль у досягненні цієї мети відіграє можливість активної участі студентів у створенні програми свого професійного розвитку, прийняття рішень стосовно власної освіти, організації навчального процесу та науково-дослідницької діяльності. Саме при вирішенні цих проблем майбутній спеціаліст постає перед необхідністю оцінки власних можливостей до самоорганізації своєї діяльності, саморозвитку, вдосконалення професійних умінь.

Значний потенціал для розвитку у студентів умінь самоорганізації має самостійна робота. Доведено, що вона сприяє розвитку у студентів пізнавальної самостійності як основи для здійснення самоосвіти. Самостійна робота відіграє виключну роль у плані забезпечення організаційної сторони самоосвіти, оскільки в процесі її виконання студент, який є організатором своєї діяльності, набуває уміння планувати свою діяльність і контролювати її.

Формування у студентів уміння самостійно організовувати власну пізнавальну діяльність потрібно починати з I курсу. За даними дослідження 65% першокурсників не вміють самостійно працювати, у більшості слабо сформовані основні загально-навчальні уміння (робота з конспектами та книгами, планування бюджету часу, самоуправління тощо). Переважна більшість студентів I-III курсів не мають чіткої змістовної програми професійного самовиховання, не володіють інформацією про оптимальні шляхи роботи над собою. Цікаво, що на IV-V курсах свідомо самовихованням займаються 80% студентів, але про досягнення повного успіху в самовихованні стверджують лише 5%,

часткового – 84%, не мають результатів 11% з тих, хто вважає, що займається професійним самовихованням. Тому дуже важливо розвивати у студентів уміння навчатися з орієнтацією на самоосвіту і самоорганізацію. З цієї метою, на нашу думку, необхідно якнайповніше використовувати можливості курсу "Вступ до спеціальності". Ми вважаємо, що потрібно посилити його практичну спрямованість: вивчати способи конспектування лекцій, етапи роботи з конспектами, засвоювати прийоми, які полегшують навчання, розглядати наукові основи організації самостійної роботи. Важливою темою курсу є "Наукові основи професійного самовиховання майбутнього вчителя". Під час її вивчення ми пропонуємо студентам завдання скласти "Правила з самостійної організації особистості" з подальшим обговоренням отриманих результатів. Це допомагає систематизувати знання студентів щодо організації власної діяльності та активізувати роботу з професійного самовиховання. Крім цього, ми радимо завести "Щоденник професійного самовдосконалення", який допоможе студентам простежувати динаміку власного професійного росту. При виникненні питань з приводу самовиховання професійно важливих рис характеру студенти можуть отримати консультацію у викладача.

Таким чином, важливе завдання вищої школи полягає в тому, щоб ще на молодших курсах створити для студентів такі умови, в яких вони б відчували відповідальність за власні дії та мали можливість проявити ініціативу в процесі самоосвіти та самовиховання. Саме в цьому випадку у них з'являється потреба використати можливості самоорганізації з метою вирішення питань професійного самовиховання. Навички самоорганізації, набуті у вузі, не лише стануть основою особистого професійного самовдосконалення молодих вчителів, але й допоможуть їм вирішувати питання організації самоосвіти і самовиховання у своїх учнів.

*У вирішені проблеми  
використані підходи А.Клим-Климашевської*

#### **Література**

1. Аверін М. Оживімо людину//Освіта. – 2001. - №60-61(жовтень).

2. Аверін М., Аверіна Т., Болотін Ю., Львов Є., Філоненко Л. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. - №8. – С.53-60.
3. Амирова С.С., Мосолов В.М., Сечина Г.П., Сухорукова Н.И. Самоорганизация личности в процессе обучения // Педагогика.–1993. - №5. – С.49-52.
4. Кондрашова Л.В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи//Педагогіка вищої та середньої школи.– Кривий Ріг, 2005. – Вип.11. – С.18-29.
5. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Дис...канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2002.
6. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.

*Р.В.Кондратенко*

### **ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*В статье рассматриваются современные вопросы профессиональной деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Анализ программ по дошкольному образованию показывает важность быть готовым к воспитанию ответственности личности дошкольников.*

*The article covers of the contemporary the issues of the professional activities the tutors in the pre - school establishment. The analysis the program is on the pre - school education show oneself importance to be ready of the upbringing of responsibility of the person under -fives.*

**Постановка проблеми.** Національна сучасна система освіти і науки визначила серед пріоритетів щодо забезпечення якісної дошкільної освіти забезпечення підготовки у вищих навчальних закладах високопрофесійного спеціаліста, який має активну соціально-педагогічну позицію. Про це свідчить Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), який визначив, що «педагогічний працівник дошкільного навчального закладу -

особа з високими моральними якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість роботи» [3, 26-27]. Це обумовлюється, перш за все, модернізацією першої ланки освіти - дошкільної. У наш час проблема кадрів із високою кваліфікацією є нагальною. Адже перехід із авторитарного (дисциплінарного) на демократичний (особистісно-орієнтований) стиль виховання й навчання вимагає від педагогів дошкільного закладу перегляду пріоритетів своєї діяльності, спрямовуючи її на надання дитині свободи розвитку й самовираження; спрямування педагогічного процесу на розвиток особистісних якостей, зокрема відповідальності як невід'ємної умови творчого саморозкриття особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченням професійно-педагогічної діяльності займалися В.Андрющенко, А.Бойко, Ф.Гоноболін, Н.Ємельянова, І.Зязюн, М.Козак, Л.Кондрашова, М.Коць, Н.Кузьміна, А.Ліненко, С.Литвиненко, В.Сластьонін, А.Щербаков та ін. Визначення основних складових, шляхів, методів, умов успішної підготовки і, як наслідок, професійної готовності майбутніх освітян-вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної діяльності здійснювали такі науковці дошкільної педагогіки й психології, як Л.Артемова, А.Богущ, К.Волинець, Т.Книш, Л.Крайнова, О.Кучерявий, І.Луценко, Л.Машкша, М.Машовець, Т.Поніманська та ін.

**Метою** нашої статті стало визначення основного кола питань щодо готовності до якісної професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах сучасного дошкільного закладу. Це спонукало до розв'язання таких завдань:

- дослідити позицію вихователя в педагогічному процесі в сучасних умовах;
- визначити актуальність формування готовності майбутніх вихователів до виховання в дошкільників відповідальності на основі аналізу чинних вітчизняних дошкільних програм виховання.

**Результати дослідження.** Орієнтуючись на особистісне виховання, вихователі мають забезпечити комфортне перебування дітей у дитячому садку. Сучасний педагог-вихователю повинен направляти свою діяльність не лише на результат знань, умінь і навичок дошкільників, а й на такі

важливі компоненти особистісного становлення, що окреслені Базовим компонентом дошкільної освіти, як дитячий світогляд, особиста свідомість, потребово мотиваційна сфера, емоційно-чуттєва сфера, воляова сфера, базові якості особистості [4, 65].

Специфіка педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу обумовлена, з одного боку, чітким плануванням навчально-виховного процесу, поетапністю його здійснення, складанням конспектів із різних видів діяльності, а з іншого - прийняттям позиції вільної творчої взаємодії, коли вихователь повинен стати другом і радником. За тлумаченням І.Беха [1], саме така позиція вихователя активізує вищий рівень самосвідомості особистості дитини, сприяє набуттю власної відповідальної свободи.

У навчальному посібнику Т.Поніманської зазначається, що «особистісно орієнтована модель освіти пред'являє високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок, особливо до уміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування» [6, 134]. Педагог повинен також оволодіти такими особистісними якостями:

- здатність до рефлексії й контролю педагогічної діяльності;
- здатність до своєчасного розвитку особистості дитини;
- здатність до самовдосконалення своєї професійної майстерності. В.Сластьонін розглядає педагогічну діяльність як складну систему. Вчений приєднується до поглядів Н.Кузьміної, котра виділяє такі компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний. Підтримуючи позицію А.Щербакова, розглядає: інформаційну, розвиваючу, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку функції. Однією з найбільш вагомих він вважає педагогічну дію як єдність мети та змісту [10, 18-20].

На думку В.Володька [2, 96], до основного змісту педагогічної діяльності входять чотири основні функції:

- навчальна - завдяки "суб'єкт суб'єктивним" відносинам, педагог не тільки повинен давати готові знання дітям, а й допомагати їх здобувати самостійно;

- виховна-педагог покликаний виховувати всебічно розвинену людину, спонукаючи її до подолання труднощів, формування особистісних рис. Якщо в дитини-дошкільника, затвердженям І.Беха [1, 157], виховувати в більшій мірі якусь одну особистісну базову якість, то вона допоможе потім розвинути інші;
- наукова-педагог повинен завжди самовдосконалюватися, збагачуючи свій досвід інноваційними технологіями, адже педагогічна діяльність має відповідати вимогам часу й змінювати свої структуру та зміст;
- організаційна спонукає педагога до виявлення своїх організаторських здібностей, які допомагають якісно здійснювати навчально-виховний процес.

Педагоги дошкільних закладів повинні спрямувати свою діяльність на забезпечення життєвої компетенції особистості, тобто на забезпечення життя дошкільника в умовах свободи для здійснення відповідальних життєвих виборів.

Під відповідальністю особистості дитини дошкільного віку ми розуміємо інтегративну якість особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим виконанням певних обов'язків, вчинків, дій згідно соціальних та моральних норм [5, 100].

Завдання вихователя - зробити дитячу відповідальність свідомою та дієвою. Проте досвід роботи в дошкільному навчальному закладі показав, що існують певні труднощі у молодих фахівців з цієї проблеми. Випускники вищих навчальних закладів не готові до виховання відповідальності старших дошкільників; в їхній роботі виникає ряд суперечностей між практичною професійною діяльністю та теоретичними знаннями з фахових дисциплін. Все це спонукає до удосконалення підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.

В останні роки відбулися значні зміни в структурі та змісті дошкільної освіти. Змінився й зміст програм з дошкільного виховання, в яких визначено важливість виховання відповідальності у дошкільників.

Програма «Малютко» (1999) спрямовує діяльність педагогів на розвиток у дошкільників цілеспрямованості,

самостійності, ініціативності, наполегливості [7, 51-52]. Усе це спонукає дошкільників бути активними суб'єктами власного життя, досягати бажаного результату, іти на безкорисливий ризик, мати право робити помилки. Саме в цих конструктивних положеннях і закладена сутність виховання особистої відповідальності старшого дошкільника. Особистість, яка спроможна підкорити свою власну волю, бажання на радість собі та оточуючим, буде й відповідальною, і вільною водночас. Аналізуючи розділи програми, ми помітили, що майже в кожному з них простежуються виховні завдання щодо формування відповідальних ставлень у старших вихованців. Наприклад, розділ «Дитина і навколишній світ» націлює вихователів щодо навчання своїх підопічних: «...учити відповідально ставитися до трудових доручень, доводити розпочату справу до кінця» [7, 153]. У розділі «Праця» зазначено, що педагоги повинні поряд із позитивним ставленням до праці, виховувати й відповідальність [7, 266]. Загалом же у програмі простежується виховна лінія щодо відповідальності, але в інших розділах вона не конкретизована, що призводить до нечіткого усвідомлення вихователями дошкільних закладів важливості виховання цієї особистісної якості дошкільників старшого віку.

У програмі «Дитина» (2003) основними завданнями дошкільного закладу, а отже і педагогів, визначено:

- забезпечення умов для повноцінного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості, яка вмє бути й старанним відповідальним виконавцем, і лідером, організатором;
- забезпечення умов для виховання в дітей почуття гордості й відповідальності за духовні та культурні надбання свого народу [8, 4].

У розділі «Зростає особистість» вказано на необхідності професійної готовності вихователів, які, плануючи педагогічний процес, повинні надавати дітям право власного вибору та збільшити їхню свободу, організовувати різні види діяльності. Такий підхід спонукає до формування самосвідомості, самопізнання, а під час практичної діяльності створює умови,

коли б дитина могла виявити здатність добровільно взяти на себе відповідальність за щось або за когось [8, 24].

Аналізуючи розділ для старшого дошкільного віку «Наша старша група», ми бачимо, що всі визначені завдання виховання є передумовами виховання у дітей відповідальності. Вихователь повинен спрямувати свою педагогічну позицію на забезпечення таких важливих складових виховання дітей, як дотримання правил поведінки і норм моралі, створення атмосфери взаємодопомоги, толерантності, взаємних переживань, реалізація ініціативності, самостійності та творчості, знання про права й обов'язки.

У цілому ми можемо стверджувати, що програмою «Дитина» окреслені вимоги та завдання перед педагогами-вихователями щодо надання сучасної якісної дошкільної освіти, у тому числі й виховання такої базової характеристики особистості як відповідальність.

У 2004 році була створена колективом науковців під керівництвом О.Кононко Програма розвитку дитини дошкільного віку. У даний момент вона є експериментальною, але ми можемо зазначити, що структура програми та її зміст суттєво відрізняється від попередніх. Саме в ній закладений особистісний підхід до виховання дітей.

У блоці «Загальні показники компетентності» показано, що у всіх сферах Базового компонента дошкільної освіти дитина здатна виявляти відповідальність у різних формах активності (фізичної, соціально-моральної, пізнавальної, мовленнєвої, художньо-естетичної, креативної). В окремому розділі «Базові якості особистості» ґрунтовно висвітлено показники відповідальності дитини старшого дошкільного віку. Автори зазначають, що «відповідальність як базова якість особистості, важливий морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запорука продуктивного життя» тільки зароджується. Натомість у старших дошкільників вона виступає як:

- готовність виконувати складні для неї й водночас соціально значущі завдання;
- вміння диференціювати права й обов'язки;
- усвідомлювати значущість своєї діяльності й поведінки;



- самостійно покладати на себе обов'язки за когось, щось;
- уміння відповідати за свої вчинки, дії;
- поводитися у відповідності з моральними нормами поза контролем сторонніх [9, 136-137].

**Висновки.** Таким чином, готовність до роботи в нових умовах потребує від вихователя сучасного дошкільного закладу високого рівня дослідницької активності, пошуку шляхів професійного самовдосконалення, чітко сформованої власної педагогічної позиції, а також вироблення вміння розбиратися та впроваджувати в практику роботи запропоновані програми з дошкільної освіти. Майбутнім вихователям необхідно бути, окрім того, готовими до впровадження особистісно орієнтованої моделі взаємодії з метою забезпечення становлення особистісних якостей, однією з яких є відповідальність. Тому **перспективу подальшого наукового дослідження** ми вбачаємо у виявленні змісту та структурних компонентів готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку.

*У вирішенні проблеми  
використані підходи Т.Царук*

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. - Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.вид. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
2. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія, 1999. - № 2. - С. 89-98.
3. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту, Упоряд. К.Л.Крутій, Н.В.Погребняк. - 4-те вид., доп. Запоріжжя: ТОВ «ЛШС» ЛТД, 2005. - 336 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. метод. посіб. Під ред. ОЛ.Кононко. - К.: Ред., журн. «Дошкільне виховання», 2003. - 243 с.
5. Кондратенко Р.В. Відповідальність як важливіш показник вихованості особистості дитини. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. Під ред. Буряка В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип. 7.- С. 97-102.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб.- К.: Академ-видав, 2004. - 456 с.

7. Програма виховання дітей дошкільного віку «Малюк» Під кер. З.П.Плохій. - К., 1999. - 286 с.
8. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років «Дитина» Під кер. О.В.Проскура та // . - 2 вид., доп. - К.: Богдана. - 2003. - 328 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку Під кер. О.Л.Кононко. - К.: Світич, 2004. - 149с.
10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160с.

*Е.А.Аннюк*

### **РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОТРЕБНОСТИ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Стаття має за мету з'ясувати значення психолого-педагогічних знань про соціальне самовизначення особистості в процесі формування потреби самовираження студентів педагогічного вищого закладу в майбутній професійній діяльності.*

*The aim of the article is to determine the importance in terms of psychological and pedagogical knowledge about social self-identification of personality in the process of forming students' needs of self-expression in their future professional activity.*

Официальное вступление Украины в Болонский процесс (2005 год, май) – яркое свидетельство сдвигов в определении приоритетного направления образовательной политики нашего государства. Одной из главных задач современной государственной политики в области образования является улучшение его качества и равный к нему доступ. Как отмечалось в докладе директора Института высшего образования АПН Украины, профессора Василия Ткаченко на заседании итоговой коллегии Министерства образования и науки от 23 февраля 2006 года, «...образовательная политика сегодня – это процесс (в частности образовательно-профессиональных программ и учебных планов), а также

подготовка специалистов всех образовательно-квалификационных уровней (от молодого специалиста до магистра) и обеспечение необходимого менеджмента этого процесса» [5, с.6].

Таким образом, приоритетами государственной политики относительно развития образования в новых условиях должны быть: «...личностная ориентация образования; развитие системы непрерывного образования; создание равных возможностей для получения качественного образования; формирование с помощью образования здорового образа жизни; внедрение информационных образовательных технологий» [5, с.6]. Вышесказанное, в свою очередь, определяет главную цель современной украинской системы образования – создание условий для развития и самореализации каждой личности как гражданина Украины, как носителя исторического опыта и ценностей гражданского общества.

Достижение этой цели во многом зависит от того, как организован образовательный процесс, в котором ведущая роль принадлежит педагогу. Успех профессиональной деятельности учителя напрямую связан с тем, насколько морально и интеллектуально богата его личность, насколько он увлечен поиском творческих подходов, способствующих решению многих поставленных перед ним задач, насколько он компетентен и заинтересован в результатах труда. Однако, низкий профессиональный уровень выпускников высшей школы, а также все возрастающие экономические и духовно-моральные запросы общества в единстве с не решенными пока еще проблемами современного образования актуализируют задачи усовершенствования подготовки педагогических кадров [4, с.3].

Решение данной проблемы может быть обеспечено такой организацией учебного процесса в педагогическом вузе, которая должна создать оптимальные условия для самореализации личности будущего педагога, а также будет способствовать формированию потребности самовыражения как важного аспекта социального самоопределения и активности в профессиональной деятельности. Успешность решения поставленных задач зависит от того, насколько вузовский

преподаватель владеет психолого-педагогическими знаниями о трудовой деятельности человека, о его возможностях и ограничениях в реализации трудовых намерений. Поэтому так важна опора на фундаментальные категории не только педагогики, но и психологии, философии, социологии.

Цель данной статьи – определение роли психолого-педагогических знаний о социальном самоопределении и активности личности в формировании потребности самовыражения студентов педагогического вуза в будущей профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме подготовки педагогических кадров свидетельствует о том, что педагогическая деятельность учителя как предмет исследования интересует многих педагогов и психологов (например: И.Д.Бех, Л.В.Кондрашову, Н.В.Кузьмину, Р.И.Хмелюк и др.).

Разработке психологических аспектов данной проблемы посвятили свои работы Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.

Проблемы профессионального становления будущего учителя, его индивидуальные личностные качества и стремление к самосовершенствованию, развитие личности будущего педагога в психолого-педагогическом контексте рассматриваются в современных исследованиях (Г.С.Грибенюк, В.Ф.Орлов, С.А.Сысоева, Н.Г.Чобитько и др.).

Разные подходы к исследованию педагогической деятельности учителя позволяют утверждать, что профессиональное становление студентов в педвузе возможно в условиях тесной связи определенных профессиональных знаний, умений и «...комплекса качеств и свойств личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии» [2, с.4]. Следовательно, при подготовке педагогических кадров вузовским преподавателям следует опираться на научно-теоретические положения, которые должны стать базовыми в педагогической деятельности.

В последние годы в условиях личностно-ориентированного образования объектом исследования педагогики стали такие составляющие личности будущего учителя, как самореализация, самоактуализация,

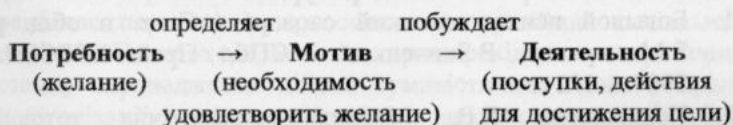
самовоспитание. Мы бы дополнили этот ряд еще одним свойством личности – самовыражением, которое считаем аспектом самореализации, социального самоопределения и активности человека.

В психологии проблема личностного самовыражения рассматривается как реализация индивидом своих способностей, личностного потенциала. Человеку, в самом деле, свойственно стремление выразить себя как личность, как индивидуальность во всех сферах своей деятельности: в труде, в поступках, в быту, в отношениях с окружающими и в общении с ними. Желание реализовать свои личностные и профессиональные качества обусловлено, в свою очередь, наличием потребности в самовыражении. Подготовка будущих учителей, в основе которой лежит формирование профессиональных качеств педагога, требует учета личностного фактора и сведения педагогических и психологических положений в единую плоскость.

Еще в конце 80-х годов прошлого столетия профессор Л.В.Кондрашова, исследуя аспекты морально-психологической готовности студентов к педагогической деятельности, отмечала, что личность учителя характеризуется такими качествами и психологическими свойствами, представляющими собой «...сложное динамическое образование, логической основой которого является потребностно-мотивационная сфера личности...» [2, с.9]. В психологии понятие «потребности» толкуется как «форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности (поведения, деятельности)» [1, с.402]. Потребности побуждают действия и поведение человека во всех сферах его жизни. Они образуют своеобразную иерархическую систему приоритета (доминирования), которую предложил выдающийся представитель гуманистической теории личности Абрахам Маслоу [7, с.487].] Вершиной этой системы являются личностные потребности самоактуализации, предполагающие реализацию потенциала. По мнению современного психолога А.Н.Леонтьева, «...субъект как индивид рождается наделенным потребностями» [3, с.205]. Ученый акцентирует внимание на том, что потребность как внутренняя сила реализуется только в деятельности. Таким

образом, формирование потребности самовыражения студентов в будущей профессиональной деятельности должно осуществляться в условиях, оптимально приближенных к процессу обучения в школе (моделирование профессиональной ситуацией, педагогическая практика). Такая организация работы, безусловно, позволит студентам раскрыть и реализовать весь потенциал личностных и профессиональных качеств, которые приобретаются уже в педагогическом вузе.

Формирование потребности самовыражения студентов в будущей профессиональной деятельности в настоящее время становится все более актуальным, т.к. потребность всегда была и остается первым, базовым звеном структурной цепи как учебной, так и профессиональной деятельности:



Потребность самовыражения студентов должна формироваться в условиях создания творческой атмосферы в учебном процессе, привлечения будущих педагогов к активной деятельности профессионально-педагогической направленности с учетом их индивидуально-личностных особенностей и возможностей. Это, в свою очередь, позволит им осознать себя как самостоятельную, активную, творческую личность, деятельность которой направлена на достижение высокого уровня профессионализма, на усовершенствование профессиональных черт и успешную самореализацию в избранной профессии.

Подводя итоги, отметим, что формирование потребности самовыражения студентов в будущей профессиональной деятельности невозможно без знания психолого-педагогических основ, как невозможно без них и становление личности учителя в целом. Вузовский преподаватель, готовя молодое поколение к педагогической

деятельности, должен быть в полной мере вооружен теоретическими и научно-методическими положениями педагогики и психологии, так как психологические и педагогические подходы образуют нерасторжимое единство, хотя и не являются тождественными. Работа педагога будет бесперспективной без использования психологических знаний о личности, ее возможностях и способностях реализоваться в профессиональной деятельности.

Такой подход, несомненно, позволит решить актуальную задачу современной системы образования – создать активную образовательную среду, в которой формирование будущих специалистов осуществляется в условия комплексного психолого-педагогического и научно-методического обеспечения [6, с.48].

### Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения // В двух томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983.
4. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. д.п.н., професора Л.В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
5. Ткаченко В. Освітня політика в контексті глобалізаційних процесів // Освіта. – 2006. - №36-37. – С. 6-7.
6. Чобітько М.Г. Особістісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2004. - №3. – С. 48-57.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 608 с.

## ПРОБЛЕМА САМОАНАЛІЗУ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*В статтє определены и сформулированы теоретические предпосылки для постановки проблемы самоанализа как составляющей личностно-профессионального становления студента педагогического университета.*

*The article deals with the problem of self-directed analysis as a component of personal-and-professional growth of the student in Pedagogical University. Theoretical preconditions of the problem are defined.*

Від відносно стабільної фази своєї історії українське суспільство перейшло до досить динамічної фази розвитку, яка передбачає перегляд і переосмислення рушійних соціальних механізмів. Перш за все, мова йде про перехід до демократичної системи, впровадження дійсно гуманістичних ідей, а також гуманітаризації суспільного життя на загальнодержавному рівні й гуманітаризації процесу навчання у вищій школі. Визначені процеси безпосередньо пов'язані з перебудовою соціально-політичного життя в цілому, соціальних груп і кожної окремої особистості. Також мова йде про перехід до нових форм власності і побудови цивілізованої ринкової економіки. Все це разом потребує докорінного перегляду концепції розвитку виробництва, науки, культури і, звичайно, самої особистості.

Особливості професійно-педагогічної діяльності на сучасному етапі становлення молодого українського суспільства визначаються, перш за все, у зв'язку з духовними і економічними перетвореннями, які відбуваються в Україні й світовому суспільстві.

Протиріччя полягають у тому, що старі соціально-політичні й економічні структури вже не функціонують, а нові існують лише в процесі становлення. У зв'язку з цим, суспільство, як і окрема особистість, перебуває у стані внутрішньої нестабільності, невизначеності, що відповідним чином відбивається на проблемах соціального, економічного і культурного життя. Це одна сторона проблеми.



З іншого боку, з'являються нові реалії життя, які зумовлюють появу і зростання економічних, соціальних і духовних диференціацій суспільства. Індивідуальні цілі особистості почали визнаватись суспільством поряд з колективними і суспільними цілями. І це є дуже важливим, оскільки ще зовсім недавно ієрархія цінностей вишиковувалась у зовсім іншому напрямку пріоритетів. Як наслідок сама особистість перебудовується, розвиває в собі такі якості, як відповідальність, гнучкість, адаптивність, мобільність. Подібні зміни призвели до того, що розмаїття форм життя і свобода вибору людиною свого власного життєвого шляху стала нормою існування.

Проблема підготовки майбутнього вчителя завжди була, є і буде актуальною. Лише першочергової значущості набувають ті чи інші напрями цієї підготовки залежно від сучасних тенденцій розвитку і становлення суспільства, яке неможливе, у свою чергу, без висококваліфікованого педагога. Вищенаведений короткий огляд сучасних тенденцій доводить необхідність звернення до проблеми становлення особистості в цілому й проблеми становлення особистості майбутнього педагога зокрема.

Відповідно до цього мету даної роботи можна сформулювати наступним чином: визначити теоретичні передумови постановки проблеми самоаналізу як складової особистісно-професійного становлення студента педагогічного університету.

Узагальнення теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, а також останніх нормативних документів, які стосуються вищої педагогічної школи і впровадження кредитно-модульної системи навчання і модульно-рейтингової системи оцінювання знань на шляху приєднання української освіти до Болонського процесу, а також певний власний педагогічний досвід викладання у вищій педагогічній школі дозволяє визначити у якості передумов поставленої проблеми наступне:

- особливості професійно-педагогічної діяльності на сучасному етапі;

- основні тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти на сучасному етапі;
- підходи до процесу підготовки фахівця в умовах педагогічного університету як процесу особистісно-професійного становлення педагога.

Перша з визначених передумов дозволяє визначити місце самоаналізу в професійній діяльності педагога, в структурі його суб'єктивних властивостей, серед професійних функцій і умінь.

Найбільш ґрунтовними щодо розв'язання поставлених задач вважаємо роботи, які підводять до осмислення сутності й специфіки професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах (О.О.Абдулліна, І.О.Зимня,, І.С.Батракова, В.К.Буряк, В.Г.Воронцова, І.Ю.Алексашина, І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, В.О.Мижериков, Н.Ф.Родіонова, Г.С.Сухобська та ін.).

Життєвий шлях особистості пов'язаний з її постійним розвитком, рухом, перетворенням. Розвиток і перетворення особистості, супроводжується появою різноманітних психологічних новоутворень, призводить до постановки нових задач, відкриває можливості для нових життєвих виборів і професійних починань (К.А.Абульханова-Славська, І.С.Кон, Л.І.Анциферова, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн Б.Г.Ананьев та ін.).

Особливості розвитку суспільства на сучасному етапі торкнулись, перш за все, змін у професійній діяльності педагога. Це зумовлено тим, що від фахівця саме даної галузі залежить освітній рівень суспільства в цілому, можливості створення умов для подальшого розвитку.

“Саме освіта, яка власне за своєю сутністю працює на майбутнє, закладає основи наступних змін у суспільстві, передбачає, в кінцевому результаті, його розвиток у прогресивному чи, навпаки, у регресивному напрямку...” [2, с.148].

Освіта виступає одночасно і як фактор стимулювання інноваційних процесів у економіці, політиці, культурі, і як фактор виживання, розвитку людства [3, с.40].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійну педагогічну діяльність прийнято розглядати як процес розв'язання різноманітних і різнопланових професійних задач, які змінюють одна одну (Л.В.Кондрашова, Ю.М.Кулюткін, Н.В.Кузьміна, В.Я.Ляудіс, Н.Ф.Родіонова, Г.С.Сухобська та ін.)

На сучасному етапі розвитку науки можна простежити певну тенденцію: задачний підхід у дослідженнях і побудові педагогічної діяльності, який є принципово новим напрямом фундаментальних і прикладних досліджень у психології й педагогіці.

Професійна діяльність педагога – один з особливих видів практичної діяльності, зміст і характер якої визначається специфікою тих задач, які розв'язує педагог як суб'єкт цієї діяльності (І.О.Зимня).

Відповідно до цього, у якості основної одиниці, яка може бути покладена в основу процесуальної сторони педагогічної діяльності можна розглядати педагогічну задачу (І.Ю.Алексашина, Л.В.Кондрашова, Л.Ф.Спірін, М.Л.Фрумкін та ін.).

Кожна педагогічна задача пов'язана з максимальним розкриттям у дитини її унікального потенціалу, розвитком індивідуальності за певних умов (Ш.А.Амонашвілі, О.В.Бондаревська, О.І.Казакова, С.В.Кульневич та ін.). Така характеристика педагогічних задач передбачає наявність відповідного підходу до їх розв'язання, котрий багато у чому залежить від власне самого педагога, його особистісного потенціалу, який розкривається через взаємодію з учнями і визначає успішність їх саморозвитку.

Таким чином, можна дійти попереднього висновку про те, що в сучасних умовах професійна діяльність педагога змінюється певним чином, і ці зміни пов'язані з її структуруванням як процесу розв'язання професійно-педагогічних задач. Зміщуються й акценти змісту педагогічних задач, від передачі знань, формування умінь і навичок, від педагогічної взаємодії до створення педагогічних умов, які б забезпечували цілеспрямований і ефективний саморозвиток особистостей учня і вчителя у процесі взаємодії.

Поняття “задача” у науковій літературі розглядається з різних точок зору і достатньо широко, залежно від того, у якій сфері й у якому контексті воно застосовується.

Визначення задачі як мети, даної за певних умов, пропонується О.М.Леонтьєвим.

Задача як система, обов’язковими компонентами якої є: предмет задачі, який знаходиться у похідному стані і модель такого стану предмету задачі, який вимагається, розглядається Г.А.Баллом.

Задача як результат усвідомлення суб’єктом діяльності мети діяльності, умов діяльності і проблеми діяльності, визначається Л.Ф.Спіріним і М.Л.Фрумкіним.

У якості головної ознаки будь-якої задачі в різних визначеннях цього поняття виділяють протиріччя, яке знаходиться в основі проблемної ситуації, між даним, відомим і необхідним (правильним) (С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлинський та ін.).

Найбільш загальним, на нашу думку, є визначення задачі як мети, даної за певних умов. Оскільки досягнення мети в проблемній ситуації не може бути прямим і безпосереднім, то виникає необхідність у тому, щоб знайти певний засіб, за допомогою якого можна було б реалізувати висунуту мету в конкретних умовах діяльності. Цей засіб і є бажаним об’єктом, а вимога щодо його визначення формулюється як вимога задачі.

Педагогічна задача породжується цілісною проблемною педагогічною ситуацією, компонентами якої є предметний зміст навчання, учні і вчитель, який організовує процес його засвоєння, різноманітні умови, за наявності яких реалізується взаємодія вчителя й учнів (Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська).

За визначенням Ю.М.Кулюткіна, педагогічна задача – це модель реальної практичної ситуації, у якій представлена вимога усунути “неспівзгодження”, яке виникає, знайти спосіб чи засіб подолання протиріччя, яке виникає на шляху досягнення мети педагогічної співпраці.

Стосовно неї (педагогічної задачі), у якості засобу її розв’язання виступає аналіз конкретних умов, які виникають у

відповідній ситуації, (Ю.М.Кулюткін, Л.Ф.Спірін, М.Л.Фрумкін та ін.).

У педагогічній задачі завжди, як і у будь-якій іншій, є відомий зміст і дещо невідоме, тобто наявним є одне з питань чи декілька: Як? Чому? Навіщо? Що робити? Які причини вчинку? тощо. Перераховані питання пов'язані зі з'ясуванням сутності фактів, явищ, процесів, які відбуваються у педагогічній системі та поза її межами [4, с.27].

Таким чином, педагог виступає об'єктом і суб'єктом аналізу, оскільки з одного боку він є елементом педагогічної системи, і в даному випадку, він аналізує умови, у яких виникла задача, а з іншого боку він аналізує свої можливості в контексті розв'язання задачі, тобто виступає суб'єктом професійної діяльності.

У зв'язку з цим, першочергово педагог аналізує свої особистісно-професійні можливості і здібності, особливості професійного досвіду, тобто здійснює процес самопізнання, результати якого зумовлюють результативність і ефективність рішення.

Загальновідомим є той факт, що менталітет фахівця межі ХХ-ХХІ століть ґрунтується на самодіяльному розв'язанні професійних задач, котрі у якості центрального моменту містять проблематику самоактуалізації – прагнення особистості до самопізнання і самореалізації в особистісному і професійному аспектах, що є відповіддю неповторного початку, закладеному в “Я” на сукупність нормативних настанов і моральних прагнень.

Самопізнання завжди передбачає самоаналіз, який розглядається як одна з умов розв'язання педагогічної задачі (Ю.М.Кулюткін, Н.Ф.Родіонова, Л.Ф.Спірін, Г.С.Сухобська, Л.М.Фрідман, М.Л.Фрумкін та ін.).

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що однією з умов успішності розв'язання задач професійно-педагогічної діяльності є самоаналіз.

У зв'язку з цим, можна дійти висновку, що самоаналіз виступає однією з умов успішності й ефективності професійної діяльності педагога на сучасному етапі, а також про правильність сформульованих на гіпотетичному рівні теоретичних передумов постановки досліджуваної проблеми

самоаналізу як складової особистісно-професійного становлення студента педагогічного університету.

### Література

1. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: Деміур. – 2005. – 232 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Радионова Н.Ф., Семикин В.В. Новые требования к подготовке учителя // Учитель в эпоху перемен.-СПб., 2000. – 116 с.
4. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И.Пидкасистого.- М.: РПА, 1997. – 174 с.

*О.А.Остроушко*

### СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО УКРАЇНСЬКОГО СЛОВЕСНИКА

*Автор статті доказує, що процес підготовки учителів - українських словесників повинен будуватися з урахування ряду соціолінгвістических факторів, в частині функціонального співвідношення між російським і українським мовами в сучасній мовній ситуації. Майбутній філолог повинен набути знання з основ соціолінгвістики. Воспитательна робота повинна бути направлена на формування позитивного стереотипного образу української мови.*

*Author proves that process of schooling of teachers – Ukrainian philologists have to build with paying attention to row of sociolinguistic factors, among their number functional co-relation between Russian and Ukrainian in modern linguistic situation. Future philologist must study bases of sociolinguists. Educating work has to be turned to forming of positive stereotyping image of Ukrainian.*

Сучасне суспільство охоплене процесами глобалізації, які виявляються, зокрема, у пожвавленні, активізації різного роду контактів як між представниками однієї соціально-

культурної спільноти, так і між носіями різних мов і культур. Подібні соціальні зміни ставлять високі вимоги й щодо рівня освіти, і щодо рівня загальнокультурного розвитку людини – члена соціуму. Особливої ваги набувають комунікативні вміння й навички особистості, передусім її здатність підтримувати спілкування на різні теми, в різних соціально-культурних умовах, швидко сприймати, обробляти й передавати інформацію, вільно користуватися мовою в усіх сферах суспільного життя тощо. Відповідно до цього, маємо дещо видозмінене бачення мети навчання мови в ланці середньої освіти. Основною метою навчання рідної мови визнано формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості з належним рівнем комунікативної компетенції [3, с.36]. Ця компетенція передбачає вміння й навички комунікативно доцільно, відповідно до мети й ситуації спілкування користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Але досягнення зазначеної мети потребує врахування ряду соціальних, соціолінгвістичних, культурних, часом і політичних чинників. Які ж це чинники, який вплив мають на навчально-виховний процес у школі й у вищому навчальному закладі, спробуємо з'ясувати.

Навчальний процес на уроках української мови й літератури тісно пов'язаний із реалізацією виховних завдань, найважливішим серед яких слід, очевидно, вважати виховання національної самосвідомості, національної гідності, що, зокрема, виявляється, у повазі до рідної культури й мови, у бажанні опанувати невичерпні скарби народної мудрості. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” наголосила на невіддільності освіти від національного ґрунту, на її органічному поєднанні з національною історією й народними традиціями [1]. Одним із аспектів національно-патріотичного виховання на уроках мови має стати формування в учнів свідомого прагнення постійно, повсякчас послуговуватися рідною мовою в усіх комунікативних ситуаціях.

Власне, сьогодні ні в кого не викликає ані заперечень, ані сумнівів теза про тісний зв'язок мови й культури, мови й

свідомості. Загальноприйнятим стало твердження про те, що мова виявляє національну своєрідність, є найважливішою умовою існування нації як такої. Про роль рідної мови у формуванні духовної культури дитини, світогляду учнів багато сказано і філософами, і мовознавцями, і педагогами. Так, К.Ушинський твердив: "Рідне слово є саме тим духовним одягом, у який повинне одягтися всяке знання, щоб стати справжньою власністю людської свідомості" [4, с.356].

Але реалізація зазначених тез натикається на труднощі, зумовлені теперішньою мовною ситуацією в нашій державі. Сучасна соціолінгвістична ситуація в Україні характеризується як ситуація двомовності, функціональної нерівноправності української й російської мов, що виявляється передусім у тому, що в інформаційно-культурному просторі держави, сфері загальнонаціональної масової комунікації домінує російська мова [2, с.7], а на Півдні й Сході України (та й у нашому регіоні) маємо практично цілковите панування російської й у сфері щоденної побутової комунікації. Ці чинники визначають, що успішність зазначеної виховної роботи вчителя-словесника залежить багато в чому від особистості самого вчителя, його переконань, світогляду, поведінки. На жаль, доводиться констатувати той факт, що сьгоднішні студенти, майбутні філологи, в ситуаціях невимушеного, неофіційного, позааудиторного спілкування надають перевагу російській мові.

Таким чином, перед викладачами вузу постає складна проблема формування національного світогляду тих, хто через кілька років буде говорити дітям про багатство, милозвучність, функціональну розгалуженість і довершеність української мови. Ефективність подібного словесного впливу фактично буде нульовою, якщо сам учитель після дзвоника послуговуватиметься іншою мовою.

Спілкування із студентами, а також результати проведеного опитування (нас цікавили асоціативні реакції студентів на лінгвоніми "українська мова", "російська мова", "англійська мова") доводять, що проблема має ряд причин соціолінгвістичного й соціопсихологічного характеру.

По-перше, це переважна російськомовність побуту та інформаційного простору нашого регіону. Так, маємо такі



реакції щодо лінгвоніма “російська мова”: поширена; всім відома; міська мова; розповсюджена у спілкуванні; знаємо, розмовляємо; повсякденно розмовляють майже всі оточуючі; багато вживана; часто застосована; мова друзів. Навіть якщо пересічна людина добре володіє українською мовою, через небажання протиставляти себе іншими людям, щоб уникнути психологічного дискомфорту, вона буде говорити мовою оточення. Мова повсякденного спілкування – це значною мірою не свідомий вибір мови, а звичка. У цьому плані студенти підсвідомо уподібнюються, пристосовуються до оточуючих. Тим більше, сьогодні практично всі засоби електронної комунікації, Інтернет російськомовні. Щоб говорити українською, молодим людям доводиться докладати додаткових мисленневих зусиль, щоб контролювати своє мовлення, а це відволікає увагу від змісту інформації, яка передається. Тому й звучить рідна мова переважно лише на спеціальних заняттях.

По-друге, спрацьовує не на користь української сформований у більшості її стереотипний образ як мови у чомусь недосконалої, “другосортної”, не здатної забезпечити потреби сучасного суспільства. Тут не йдеться про негативні оцінки мови. Навпаки, українська мова характеризується як державна мова, така, що представляє багатовікову історію народу, як мова, що репрезентує особливості ментальності, усю духовну культуру української нації: державна мова; держава; любов до Батьківщини; рідна мова; національна святиня; духовне багатство; співуча; Україна; мелодійність; козаки; мова Шевченка; незалежність; відродження; пісні; легенди; давня мова; вишитий рушник; хліб із сіллю. Але, разом із тим, українська мова не наділяється ознаками, які характеризували б її як мову сьогодення й майбутнього, а не минулого. Наприклад, серед реакцій щодо лінгвоніма “англійська мова” маємо такі, що вказують на її сприйняття як престижної, модної, пов’язаної із забезпеченням комунікації в сучасному інформаційному багатонаціональному світі: престиж; глобальна; потрібна; статус; кваліфікація; сучасні технології; комп’ютер; новітня інформація; сучасна в наш час; Інтернет; інтернаціональна; міжнародна; сучасна; модна; крок у майбутнє; мова ділового спілкування у світі. Російська мова, хоч і не так послідовно, теж

наділяється подібними ознаками: міжнародна; загальновізнана; сучасна; вона мислиться в одній площині з такими поняттями: бізнес; кіно; телебачення; наука. Молоді люди, які орієнтуються на майбутнє, прагнуть досягти певних висот і в освіті, і в кар'єрі, й намагаються пов'язати себе з тим, що в їхній уяві символізує це майбутнє.

Звичайно, навряд чи щось можна змінити в цьому плані без спеціальних заходів у межах держави, тим не менше мусимо зробити такі висновки:

1. Одним із завдань роботи у ВНЗ з майбутніми вчителями – українськими словесниками – має стати цілеспрямоване формування у них позитивного образу української мови як мови сьогодення й майбутнього, здатної забезпечити усі сучасні комунікативні потреби української нації.

2. Досягнення поставленого завдання можливе за умови ознайомлення студентів із останніми науковими розробками в галузях етнолінгвістики, психолінгвістики, інженерної, зокрема комп'ютерної лінгвістики та інших напрямків сучасного мовознавства.

3. Викладач має представляти студентам максимальну кількість комунікативних сфер функціонування української мови: традиційно це українська література, гуманітарні науки, ЗМІ, але також слід звертати увагу на сучасну україномовну масову культуру (кіно, телебачення, естрада тощо), сферу природничих наук, україномовні переклади літературних творів інших народів, використання мови в церковно-релігійній сфері тощо. Зробимо акцент на необхідності ознайомлення студентів із роботою й розробками Українського мовно-інформаційного фонду в плані створення комп'ютерних словників, програм природномовної обробки інформації, зокрема програм комп'ютерного перекладу тощо.

4. Студенти мають отримати чітке уявлення про глобалізаційні зміни в сучасному світі й породжувані ними зрушення у співвідношенні мов, проблеми зникнення мов, взаємодії мов, взаємопроникнення їх структур. Слід домагатися усвідомлення студентами місця української мови в сучасному

світі у її співвідношенні з іншими мовами, передусім із російською та англійською.

5. Необхідно озброїти студентів знаннями з основ соціолінгвістики, зокрема це стосується розуміння понять “мовний стан”, “мовна ситуація”, “мовна політика”, усвідомлення соціокультурних, соціопсихологічних чинників формування й динаміки розвитку мовної ситуації, наукового осмислення сучасної соціолінгвістичної ситуації в Україні. Вважаємо доречним, навіть необхідним введення до навчального плану підготовки вчителя – українського філолога спеціального курсу з основ соціолінгвістики.

#### Література

1. Державна національна програма „Освіта. Україна XXI століття” // Освіта. – 1993. – № 45.
2. Масенко Л. Мовно-культурна ситуація в Україні (Соціопсихологічні чинники формування) // Дивослово. – 2001. – № 10. – С.7-11.
3. Рідна (українська) мова. Програма для шкіл з українською мовою навчання. 5 клас 12-річної школи / Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Корольчук А.М., Новосьолова В.І., Остаф Я.І. // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 36-46.
4. Ушинський К.Д. Рідне слово // Твори: В 6 томах. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – С. 350-357.

*Л.В.Задорожна*

### **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА – ІСТОРИКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

*В статье рассматривается проблема подготовки учителей истории в современных условиях реформирования системы среднего и высшего образования в Украине. Представлен анализ накопленного педагогического опыта и намечены пути формирования личности педагога – историка.*

*The article deals with the problem of History teachers' training under present – day condition of reforming of the system of secondary and higher education in Ukraine. The analysis of collected*

*pedagogic experience is presented and the ways of forming of personality of History teacher are planed.*

*Найкращий учитель є одним з не багатьох,  
хто радить, замість того, щоб наказувати,  
і закаляє своїх слухачів бажанням  
вчитися самим.  
(В.І.Курилів)*

Розвиток в Україні процесів становлення громадянського суспільства, а також прискорення процесів інтеграції в європейське і світове співтовариство значною мірою змінили місце й роль суспільствознавчих дисциплін у сучасній українській освіті. Саме на них покладається вирішення важливих завдань щодо навчання, виховання та розвитку учнівської молоді через особисте усвідомлення цивілізаційного, культурологічного та ціннісного досвіду людства за весь час його існування. Такі умови засвідчують зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей вчителя – суспільствознавця. Сучасні вимоги до особистості педагога висвітлені в законі України «Про загальну середню освіту», де зазначено, що “педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи...” [6,677]. Таким чином, на фоні реформування в Україні всієї освітньої галузі висувається проблема підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів - істориків.

Аналіз рівня підготовленості молодих педагогів – істориків до роботи в сучасній школі свідчить про те, що випускники педвузів готові до викладання історії в основній школі, до роботи в гімназіях та ліцеях – готові в основному, але до роботи в профільній школі - не готові, оскільки цей напрямок освіти тільки починає свій розвиток. Серед найбільш значущих проблем, які сьогодні вирішують викладачі педвузів у процесі підготовки вчителів історії, є, в першу чергу, проблема їхньої несформованості у світоглядно – методологічному плані, що призводить надалі до зниження науковості викладу історичного матеріалу. Також важливою є проблема оволодіння молодими

педагогами відповідними компетентностями. У цьому випадку викладач стикається з протиріччям між знаннєвим підходом до навчання історії у вузі та неспроможністю всебічного використання цих знань у школі [15,58]. Основною причиною такого стану дослідники вважають як відсутність досвіду практичної роботи в закладах освіти, так і те, що “професійна підготовка вчителя нерідко не формує у нього цілісного, системного сприйняття своєї майбутньої діяльності” [13,3]. Також не досягнуто ще єдності у співвідношенні між зростаючими об’єктивними вимогами суспільства до школи та вчителя й недостатнім рівнем його підготовки у вузі. Тому, всі ці процеси спонукають до пошуку відповіді на питання: яким має бути вчитель історії в Україні на початку XXI століття, що спрямовує нас на окреслення основних якостей сучасного педагога – історика та шляхів їх формування за роки навчання у педвузі і в подальшій трудовій діяльності.

Проблема формування особистості вчителя історії висвітлювалась ще у працях педагогів кінця XIX – початку XX століття. Видатний український суспільний діяч та вчений М.С.Грушевський, звертаючись до вчителів історії, наголошував: “...В руках наших педагогів і нашої організації освіти історія повинна послужити перемозі і закріпленню ідей і настроїв гуманності, демократизму й соціалізму. Історія рідного краю не перестане бути осередком історичного навчання... Суб’єктивний центр рідної історії, з котрого глядач розглядається в загальній перспективі історії, треба ввести в історичну перспективу, дати йому відповідне місце і наділити глядача також і об’єктивними мірами й критеріями” [18,57]. У 1916 році на учительських курсах в Полтавській губернії читав лекції з методики історії дослідник і педагог А.Ф.Гартвіг. Він зазначав, що “...кожний вчитель, приступаючи до викладання історії, повинен виробити сукупність етнічних понять, які будуть керувати ним при поясненні історичних явищ з точки зору їх прогресивності. Це важко, але не є неможливим” [18,58]. Міністр освіти в уряді УНР, колишній учитель історії Никифр Якович Григор’єв – Наш націлював викладачів на те, щоб “...дітей своїх змалку виховували з ясним і певним національним поглядом... Ми морально зобов’язані подбати, щоб діти наші знали, що в них є певна родина, що вони

члени певної нації... Історію треба викладати так, щоб дитина з самого початку й до самого кінця курсу відчувала, що вчить вона не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, про свій рід..." [3,7].

Таким чином, у міркуваннях видатних вчених того періоду не йшлося безпосередньо про особу вчителя історії. Насамперед, увага зверталася на ті завдання, які ставила передова українська спільнота перед шкільною історичною освітою.

Потужного розвитку педагогічна наука набуває в радянську добу. Саме в цей період були досліджені теоретичні засади визначеної проблеми. Один із засновників радянської методики викладання історії академік О.І.Стражев писав: "...кожен учитель історії має усвідомити своє високе призначення та постійно працювати над підвищенням власного ідейно – політичного рівня, поглиблювати свої наукові знання, поширювати кругозір, удосконалювати педагогічну майстерність; вчитель історії повинен вміти передавати власні знання та переконання учням" [17,276]. Як бачимо, акцент робився на викладання предмету вчителем. Підвищення власного професійного рівня, на думку дослідника, мало відбуватися через поглиблення знань та вдосконалення педагогічної майстерності педагога - історика.

У 60 – х роках ХХ-го століття радянське суспільство висувало такі вимоги до вчителя історії:

- він повинен мати високу наукову кваліфікацію в галузі предмета, бути висококультурною людиною;
- йому необхідно добре знати психологію учня, його вікові особливості, інтереси, рівень суспільного розвитку, а також необхідно любити своїх вихованців;
- учителю історії треба добре знати педагогічну теорію, передусім дидактику;
- він також повинен постійно підвищувати власний професійний рівень [17,277].

Наприкінці 70-х років ХХ-го століття видатний радянський методист Н.Г.Дайрі в авторському посібнику, узагальнюючи досвід своїх колег – методистів та вчителів, наголошував, що крім визначених раніше вимог, слід додати: високий рівень моральності вчителя, його естетичне виховання,

вміння науково і разом з тим доступно викладати навчальний матеріал. “Особливе значення має громадянська позиція педагога – історика, - пише автор, - уміння співчувати героям минулого та викликати такі ж самі почуття у слухачів... Все більш необхідним стає вміння використовувати на уроках сучасні технічні засоби” [12,222]. У 80 – х роках було завершено процес формування образу вчителя історії радянського суспільства. У посібнику з методики викладання історії за 1986 рік зазначено, що “учитель історії – це провідна особа в справі навчання та виховання підростаючого покоління. Він викладає основи суспільних наук, що представляють собою систему марксистсько – ленінського світогляду. Педагогічна праця вчителя історії – специфічний вид соціально – перетворюючої та духовної діяльності. Результатом її діяльності є учень, який оволодів знаннями основ суспільних наук, відповідним рівнем соціальної, політичної, морально – естетичної культури, високими моральними якостями” [11,265]. Підкреслювалося, що вчитель історії не може не являти собою взірць моральності, справедливості й доброзичливості. Діяльність учителя історії розглядалася як сукупність взаємопов’язаних її видів, до яких відносили: викладання історії, основ Радянської держави, суспільствознавства; проведення класних та позакласних занять; виховання учнів; підвищення кваліфікації; робота з батьками; суспільна діяльність. Особливо підкреслювалося, що вчитель історії повинен бути активним “пропагандистом політики КПРС та суспільно – політичних знань серед населення” [11,266]. Саме тому українські вчителі протягом значного проміжку часу не мали можливості викладати історію своєї країни, свого народу неупереджено, об’єктивно, окремим курсом та за власними підручниками.

Умови функціонування українського суспільства після проголошення незалежності не привернули до проблеми виховання та формування особистості вчителя історії достатньої уваги дослідників. Виходячи з позитивного досвіду попередніх досліджень та узагальнюючи їх погляди на проблему, якості, які мають бути притаманними для вчителя історії, можна поділити на дві частини:

1. Якості, що мають бути притаманними вчителю взагалі та в будь-якому історичному періоді.

2. Риси, які повинен формувати в собі вчитель, відповідно до суспільних потреб певну історичну добу.

Таке положення стосується як суто професійних рис, так і рис особистісних. Наприклад, до першої групи належать міцні й широкі історичні знання, вміння їх передавати учням, любов до дітей, уміння займатися їх вихованням, високі моральні якості тощо. До другої – передача знань, як у Давній Греції; навчання основам моралі, як у Київській Русі; або передача знань, умінь та навичок на фоні певного ідеологічного та світоглядного спрямування, як в імперську чи радянську добу.

Таким чином, педагогічна діяльність відзначається великим соціальним значенням, що робить її особливо відповідальною. Тому формування особи педагога, а саме вчителя історії, являло і являє собою тривалий та безперервний процес. Він починається у стінах вузу і продовжується протягом усієї педагогічної діяльності, що спрямована на реалізацію суспільного замовлення в певну історичну добу.

Сучасна українська спільнота переживає найрадикальнішу трансформацію суспільства. Відбувається важливий і болісний процес переосмислення системи цінностей. За таких умов різко зростає інтерес суспільства до історії, що спонукає до оновлення самої історичної науки і викладання її основ у загальноосвітній школі. Закономірно піддається перегляду методологія історії, оновлюється і розширюється зміст функцій історичної науки, що робить необхідним перегляд усього спектру питань, пов'язаних з історичною освітою. Як зазначає дослідник О.Удод: “Нині потреби у чіткому цивілізаційному самовизначенні відчуває майже не кожен громадянин України, тим більш її відчуває викладач історії, який повинен знати і надавати відповіді на питання своїх учнів та їх батьків”. Саме тому “у змісті сучасної шкільної освіти важливо розв'язати проблему поєднання (або співіснування) формаційного, цивілізаційного і культурологічного підходів, надати шляхи до інтеграції у європейський науковий процес, розв'язати проблему прогнозуючої функції історії як науки” [18,55].

Таким чином, вчителі - суспільствознавці в сучасну добу розвитку Української держави отримали соціальне замовлення щодо виховання покоління людей, які, по-перше, мають бути



свідомими громадянами своєї держави й відчувати себе громадянами усього світу; по-друге, завжди якісно працювати, вміти співпрацювати з іншими людьми; по-третє, ефективно спілкуватися, виявляти ініціативу; по-четверте, вміти приймати своєчасні рішення; по-п'яте, самостійно опрацьовувати великий обсяг різноманітної інформації, здійснювати пошук, обробку, аналіз та збереження необхідних даних, тобто постійно працювати над собою [9,27].

На початку ХХІ століття провідні історики, методисти, викладачі почали висловлювати власні думки з приводу вимог до особистості вчителя, здатного виконувати завдання, що поклало на нього сучасне суспільство. А саме, такі дослідники, як В.І.Курилів, В.О.Комаров, Я.Грицак, О.Удод, К.О.Баханов, В.М.Сотниченко, Ф.Л.Левітас та деякі інші. Дослідниця В.І.Курилів звертає увагу на те, що “поступово припиняють роботу у школі вчителі – історики, яких виховало радянське суспільство, ще працюють спеціалісти, що отримали диплом у добу “перебудови”, але настав час, коли в школу уже прийшли вчителі, “народжені” незалежністю, і скоро вони повністю візьмуть на себе відповідальність за навчання й виховання учнівської молоді в Україні. Тому актуальною стає проблема формування особистості вчителя-історика”, який, на думку дослідниці повинен усвідомлювати, що “сьогодні не тільки суспільство повинно змінювати людину, а й людина повинна змінювати суспільство, прагнучи до актуалізації сучасних цінностей, удосконалюючи національний характер, укріплюючи вічні цінності нашої людської цивілізації” [9,23]. Дослідник В.В.Іванченко звертає увагу вчителів на необхідність виконання такого завдання, як формування історичної культури молоді, що означає, передусім, виховання активної громадянської й життєвої позиції молоді, вміння адекватно сприймати й застосовувати досвід та уроки минулого задля самореалізації, самоутвердження, розквіту нації в цілому. “Без глибокого усвідомлення досвіду та уроків власної минувшини, - пише він, - країна, а водночас конкретна людина, втрачають орієнтири та вектори поступального розвитку, різко знижують свій творчий потенціал як суб'єкта історичного процесу” [5,3]. Таким чином, історик – викладач стає одним із основних суб'єктів збереження та

поширення культурно – історичного досвіду через покоління, що посилює його особисту відповідальність в загальному процесі виховання молоді. Саме тому він сам повинен бути толерантним по відношенню до різних оцінок історичного процесу й виховувати цю рису в учнів, яких навчає. Сучасні українські методисти – історики звертають також увагу на інноваційні тенденції, що існують в сучасному процесі навчання історії в школі, і які повинні враховувати викладачі педагогічних вузів, студенти та молоді вчителі. Методист К.О.Баханов, в першу чергу, вказує на такі тенденції, як технологізація навчання, що передбачає чітке окреслення обсягу навчального матеріалу, підкріплення його зоровими опорами, визначення конкретних результатів навчання, поділ матеріалу на блоки, розробка системи контролю за засвоєнням кожного з них, просування в навчанні лише після засвоєння попереднього блоку; поширення проблемно-діалогічного навчання шляхом поділу навчального матеріалу на проблеми, що розв'язуються учнями самостійно або з допомогою вчителя; впровадження інтерактивного навчання, організація групової роботи; введення в навчання творчо – імпровізаційного елементу з допомогою ролевих ігор; поширення учнівських досліджень й організації самостійної навчальної діяльності учнів [18,240].

Методисти Ф.Л.Левітас та О.О.Салата склали професіограму сучасного вчителя історії [10]. Професіограма є своєрідним паспортом, який містить сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань і вмінь, необхідних для вчителя; це система вимог, які ставить професія до людини. У ній також відбиті морально – психологічні риси, які є необхідними для майбутньої навчальної й виховної роботи з дітьми і які слід розвивати в процесі самовиховання у стінах вузу. Запропонована професіограма будується на основі тих функцій, які має виконувати педагог в своїй професійній діяльності. Ф.Л.Левітас виділяє такі взаємопов'язані функції, які має виконувати вчитель історії:

- діагностична, яка пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості;

- орієнтаційно – прогностична діє за умов орієнтації вчителя на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості;
- конструктивно – проектувальна функція діяльності вчителя історії органічно пов'язана з орієнтаційно – прогностичною (її сітність полягає в конструюванні та проектуванні змісту навчально – виховної роботи, в доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю);
- організаторська функція потребує вмінь залучати учнів до різних видів діяльності й організовувати діяльність колективу;
- інформаційно – пояснювальна, коли вчитель виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної й морально – етичної інформації;
- комунікативно – стимуляційна функція педагогічної діяльності пов'язана з великим впливом, що його здійснює на учнів особистісна привабливість учителя історії, його моральна культура;
- аналітико – оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально – виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, вносити необхідні корективи в педагогічний процес;
- дослідницько – творча передбачає осмислення і творчий розвиток того нового, що виходить за межі відомої теорії.

Таким чином, кожна з визначених функцій пов'язана з окремими рисами і якостями викладача та його діями.

Автори професіограми звертають увагу на те, що у професійній поведінці вчителя важливу роль відіграє його індивідуальна педагогічна культура. Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури (за Ф.Л.Левітасом та О.О.Салатою) слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого – педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення;
- освіченість у галузі предмета і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності;

– культура професійної поведінки (стилю педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Неабияку увагу дослідники приділили особистісним якостям, що є важливими для професії педагога й мають бути властивими для сучасного вчителя історії. Ці якості розподілено на такі групи:

1. Основні, відсутність кожної з яких не уможливило ефективне здійснення педагогічної діяльності такі риси, як гуманність, любов до дітей, таку, яка вчить жити; громадська відповідальність та соціальна активність, в першу чергу до своїх професійних обов'язків; справжня інтелігентність, що означає високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета, ерудиція, висока культура поведінки; порядність (чесність, гідність, справедливість, чутливість, принциповість, толерантність тощо); інноваційний стиль науково – педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей; потреба в системній самоосвіті та самовиховання, бажання змінити себе і вдосконалитись; здатність до міжособистісного спілкування, педагогічний такт, знання з вікової психології.

2. Допоміжні якості, які не мають вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності – привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість, зовнішня привабливість.

Було також наголошено, що негативні якості (непорядність, ліннощи тощо) призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно недопустимі (грубість, упередженість, пасивність тощо) ведуть до професійної непридатності вчителя.

Розглянуті вище думки ставлять певні вимоги до особистості вчителя історії:

1. Учитель має бути справжнім патріотом і громадянином своєї Батьківщини.
2. Однією з важливих рис повинна бути учительська самосвідомість, тобто усвідомлення суспільного значення своєї професії і свого високого призначення як людини і як учителя.
3. Важливою морально – психологічною рисою є любов до дітей.

4. Цілісне, системне сприйняття своєї майбутньої професійної діяльності, коли глибокі і всебічні наукові знання збігаються з умінням передавати їх іншим.
5. Володіння державною українською мовою (в першу чергу уроків з Історії України) вчителем і ведення нею навчального процесу.
6. Постійне самовдосконалення, як професійне, так і особистісне. К.Ушинський говорив, що вчитель у вчителеві живе лише до тих пір, поки він вчиться [20,17].
7. Високі моральні якості.
8. Вчитель повинен володіти педагогічною майстерністю (здібностями до комунікативності; мати перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність, педагогічне мислення, такт, оптимізм).
9. Вчитель має дбати про власне здоров'я (передусім, розвиток голосу, добрий зір, опорно – руховий апарат) та відповідний зовнішній вигляд.

Таким чином, праця сучасного педагога, як ніяка інша, через її залежність від суб'єктивного фактора вимагає диференційованого, індивідуально – творчого спрямування при досягненні єдності в теорії і практики теоретико – методичної підготовки вчителя, врахування національних особливостей, культури, традицій і потреб держави, всього соціально – культурного й економічного середовища. Сучасні дослідники наголошують, що вчитель взагалі, а передусім, педагог – суспільствознавець повинен завжди пам'ятати: він є головною фігурою педагогічного процесу, а власний приклад – потужним фактором виховного впливу. Авторитетний педагог – справжній володар думок і почуттів своїх учнів, провідник ідей сучасного українського суспільства.

Отже, такий стан проблеми наголошує на необхідності вдосконалення процесу підготовки вчительських кадрів. Сучасна історична освіта потребує нових шляхів у вихованні особистості педагога – фахівця. На наш погляд, вони мають бути такими:

1. Оволодіння професійними здібностями передусім на особистісному рівні, тому що в професії вчителя “особистісне та професійне взаємопов'язані, характеризуються

взаємопроникненням, на основі якого утворюється цілісна єдність” [13, 4].

2. Збільшення обсягу психолого – педагогічних дисциплін.
3. Постійне вдосконалення педагогічної практики студентів (збільшення годин, зміни в системі її побудови, нові вимоги до її проходження тощо).
4. Розширення тематики спецкурсів і семінарів з “Теорії і методики викладання історії”.
5. Розширення соціальної практики і громадських контактів через активні громадські справи та заходи в межах факультету і вузу як шляхів до самовираження та самоствердження майбутніх вчителів – суспільствознавців.
6. Впровадження в навчальний процес нових ефективних та цікавих для студентів форм організації та проведення занять з формування професійних компетенцій педагога - історика, таких як лекції – тести, різноманітні тренінги, моделюючі заняття, розв’язання завдань та виконання вправ, рольові ігри тощо. При цьому слід зважати на усвідомлення студентами того, що ефективність роботи вчителя залежить не лише від ступеня розвитку окремих професійно - особистісних компонентів, а, передусім від їх взаємозв’язку.

Таким чином, основою професійних здібностей майбутнього вчителя історії може бути тільки досвід, здобутий в активній співдії з викладачами ВНЗ, іншими студентами, членами шкільних педагогічних колективів, учнями та їх батьками, а також, по можливості, з представниками влади та членами різних суспільних організацій. Критеріями якості підготовки молодих педагогів мають стати їх професійна компетентність і здатність будувати навчальний процес на активній, діалогічній основі, через цілеспрямовану та мотивовану діяльність учнів, що зацікавлені в реалізації власних результатів навчання.

#### **Література**

1. Бойчук Г. Сутність, структура та психологічні особливості формування національного характеру особистості // Історія в школі. – 2005. - №7 – 8. – С.1– 8.
2. Вяземський Е., Стрелова О. Теорія и методика преподавания истории. – М.: ВЛАДОС, 2003.

3. Григорєв – Наш Н. Історія України в народних думках та піснях. – К.:Криниця, 1918.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
5. Іванченко В. Тенденції та особливості формування історичної культури молоді в сучасних умовах // Грані. – 2003. - №3. – С. 3 – 7.
6. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Упоряд.О.О.Любар; за ред. В.Г.Кременя. – К.: Т – во “Знання”, КОО, 2003.
7. Коляда І. Методичні засади професіограми вчителя основ правознавства// Історія. – 2005. - №2. – С.8 – 18.
8. Комаров В. Методика навчання історії в школі. – Кривий Ріг, 2003.
9. Курилів В. Методика викладання історії. – Львів: Світ, 2003.
10. Левітас Ф., Салата О. Професіограма вчителя історії // Історія та правознавство. – 2006. - №19 – 21.- С. 27 – 32.
11. Методика преподавания истории / С.А. Ежова и др. - М.: Просвещение, 1986.
12. Методика обучения истории / Н.Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1978.
13. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2003. - №3. – С.3 – 5.
14. Профессиональная подготовка и повышение квалификации современного учителя. “Круглый стол” о проблемах подготовки учителя в социальном контексте // История и обществоведение в школе. – 2006. - №1. – С.45 – 53.
15. Профессиональная подготовка и повышение квалификации современного учителя. “Круглый стол” о проблемах подготовки учителя в социальном контексте // История и обществоведение в школе. – 2006. - №2. – С.57 – 63.
16. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2005.
17. Стражев А. Методика преподавания истории. – М.: Просвещение, 1964.
18. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог: Зб. статей. – К.: Генеза, 2000.

19. Хуторской А. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001.
20. Фібула М. Вступ до педагогічної професії. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.

*О.І.Коница*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*В данной статье рассматриваются организационно-педагогические условия формирования умений диалогического взаимодействия. Автор статьи подчеркивает актуальность изучения данной проблемы, так как именно умения диалогического взаимодействия определённым образом влияют на готовность студентов к будущей педагогической деятельности.*

*In the given article the organizing-pedagogical conditions of the formation of the dialogue interaction skills are considered. The author of the article emphasizes the urgency of studying the given problem, as the dialogue interaction skills definitely determine readiness of the students for the future pedagogical activity.*

Практика роботи у середній та вищій школі свідчать про те, що успіх педагогічної діяльності залежить не тільки від фундаментальних знань, умінь та навичок молодих спеціалістів, але й від розвинутого мислення, творчих здібностей та сформованих умінь студентів організовувати діалогічну взаємодію з учнями. Вирішення даного завдання потребує застосування інтерактивних технологій, які б забезпечували стимулювання студентів до співробітництва у навчально-виховному процесі.

Багато вчених довели необхідність інтенсивної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями та формування в них умінь, необхідних для успішної педагогічної взаємодії, а саме: М.Г.Васильєва, О.М.Галус, І.Я.Глазкова, Л.П.Дарійчук, Л.В.Зазуліна, Л.В.Кондрашова, В.В.Морозов, С.О.Мусатов, Л.В.Нечаєва, Ю.І.Турчанинова та інші. Проблема формування діалогічної взаємодії у вузах також розглядалась у працях Т.Вольфовської (діалогічна взаємодія як



спосіб уникнення агресивної поведінки молоді), С.М.Амеліної (формування діалогічної культури у студентів). Проте, саме сутності формування вмінь діалогічної взаємодії приділялась не зовсім велика увага.

Метою даної статті є виявлення організаційно-педагогічних умов ефективного формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх педагогів.

Поняття «діалогічна взаємодія» ми розглядаємо як спосіб організації взаємних стосунків у професійно-педагогічній діяльності, що успішно відбуваються за умови володіння правилами і культурою спілкування, і в ході яких успішно вирішуються педагогічні завдання.

До умінь діалогічної взаємодії ми виділяємо такі: комунікативні, невербального спілкування, ведення дискусії, педагогічної стратегії педагога щодо взаємодії зі студентами, аналізу їх відповідей. Крім перерахованих, важливими є вміння: здійснювати взаємодію та емоційно-експресивний вплив, ініціативу в діалогічній взаємодії з учнями; досягати поставленої мети у спілкуванні, створюючи при цьому атмосферу довіри.

Формування вмінь діалогічної взаємодії, звичайно, не є стихійним явищем, а виступає цілеспрямованим та систематичним процесом, успішність якого залежить від умов, в яких він відбувається. Організаційно-педагогічні умови визнаються певними обставинами, за яких відбуваються різні процеси, а саме і процес формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів.

До організаційних умов, на нашу думку, необхідно віднести такі:

- вдосконалення матеріально-технічної та науково-методичної бази навчального закладу;
- обмін передовим педагогічним досвідом;
- особистісно-орієнтований підхід до навчання у вищій школі;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату.

Досліджуючи сутність умов педагогічної діяльності, В.А.Семиченко зауважує: умова – це «те, на тлі чого відбувається ця діяльність, те, що перебуває нібито поза її

межами. Умови інтегруються в структуру діяльності через ту сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційне тло ситуації та діяльності в цілому)» [6, с.315-316]. У зв'язку з цим, слід відмітити, що створення умов психологічної безпеки в спілкуванні та реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню є суттєвим фактором у процесі розв'язання різних задач, які виникають у процесі взаємодії.

Розглядаючи проблему формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя, О.Є.Блінова виокремила декілька груп психолого-педагогічних умов. Однією з перших умов науковець виділяє встановлення діалогічних, особистісно-рівноправних відношень, а діалог являється «багатозначною формою обміну інформації, навчання, активізації мислення, загального пошуку істини, психодіагностики, інформаційної та духовної переорієнтації та збагачення особистості». Діалог, на думку науковця, виступає як спосіб:

- спілкування, встановлення контактів викладача та студентів;
- реалізації співробітництва, співтворчості;
- прояву емпатії;
- відпрацьовування придбаних знань;
- перевірки надійності їх закріплення;
- формування позитивних рис особистості [1, с.122].

Досліджуючи основні аспекти формування та розвитку у студентів умінь та навичок педагогічного артистизму, О.С.Булатова пропонує такі умови, які спрямовані на досягнення ефективної діалогічної взаємодії:

- для взаємодії важливо зрозуміти іншу людину; від контактів ви придбаєте багатий досвід, коли зробите все можливе, щоб люди повідомляли вам про свої почуття і роздуми;
- взаємини будуть більш ефективними, якщо ви будете приймати іншу людину такою, якою вона є;
- чим більше ви відкриті у взаємостосунках до сприйняття реальності і внутрішнього світу самого себе та інших, тим менше буде прагнень до егоцентризму;
- ваші контакти з людьми ніколи не призведуть до конфлікту, якщо ви не будете керуватися оцінками інших людей;

- придивиться до свого досвіду, він може показати, що в основі кожної людини лежить прагнення до позитивних змін [2, с.7-8].

Не менш важливими є педагогічні умови, що впливають на формування умінь діалогічної взаємодії. До таких ми віднесли наступні:

- усвідомлення студентами соціального значення володіння вміннями діалогічної взаємодії для особистісного життя;
- наявність позитивної мотивації та установки на активну співпрацю з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- вдосконалення та застосування методик викладання курсів у вищій школі з акцентом на інтерактивних, інноваційних;
- індивідуальна та групова підзвітність та позитивна взаємозалежність студентів у процесі взаємодії.

На сучасному етапі специфіка викладача педагогічного вузу виявляється в тому, що він не примушує до навчання, а створює такі умови взаємодій, при яких у студентів виникають особистісні мотиви до пізнання та навчання. Крім того, викладач може виступати в ролі довіреної особи, порадирика, співбесідника; а тому володіння такими якостями, як педагогічний такт, творчість, відповідальність, чесність, чуйність та рядом інших цінностей, є необхідною умовою встановлення продуктивних та гуманних взаємин зі студентами.

Не менш важливою умовою сформованості умінь діалогічної взаємодії є належна підготовленість студента (як майбутнього вчителя). З боку учня головним мотивом виступає постійна пізнавальна зацікавленість та потяг до критичного мислення. Проблема майбутнього вчителя є більш складною, він повинен бути всебічно освіченим, повинен залишатися “постійним учнем”, людиною, яка постійно потребує вдосконалення, яка вміє слухати та сприймати іншу позицію. В процесі діалогу змінюється позиція вчителя: із носія остаточного знання, він стає посередником між учнем, проблемою та світом культури.

Діалог відноситься до тих форм взаємодії, що передбачають швидку зміну реакцій співбесідників. Як вважають Є.І.Машбіц, В.В.Андрієвська, Є.Ю.Комісарова,

умовою виникнення діалогу є проблемна ситуація. Якщо діалог виникає лише для задоволення потреби в спілкуванні, він є псевдодіалогом [3, с.22]. Тому важливою умовою виникнення діалогічних відносин, на думку науковців, виступає позитивне відношення партнерів один до одного та визнання ними деяких загальних правил взаємодії. При суб'єкт-суб'єктних стосунках у ході діалогу демократичний співрозмовник може відійти від «установки на себе». Саме за такої умови відбувається взаєморозуміння.

Побудова навчання на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості активізує позицію студента, забезпечує умови для створення проблемних ситуацій, включення студентів у розумові операції (порівняння, доказ, аналіз, синтез тощо), використання дидактичних ігор, створення на лабораторно-практичних заняттях творчої, емоційно-моральної атмосфери, ситуації успіху, та надання кожному студентові свободи вибору в рішенні пізнавальних завдань.

Досліджуючи проблему формування готовності студентів педагогічних закладів до діалогічного навчання, В.В.Морозов акцентував увагу на застосуванні різних активних способів і прийомів діалогічного навчання і вважав це важливою умовою забезпечення «динаміки рівня готовності майбутніх педагогів до діалогічної діяльності і спілкування» [5, с.64]. На його погляд, рівень активності студентів у навчанні можна визначити, якщо дотримуватися певних вимог, а саме:

- «відтворення реальної ситуації, де учасники діалогу представлені як носії конкретних соціальних і професійних ролей;
- проблемний характер навчальних ситуацій;
- урахування психологічних особливостей і рівня підготовленості студентів;
- моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності» [5, с.70].

Необхідною умовою досягнення співтворчості та співробітництва між учасниками освітнього процесу є володіння властивостями суб'єктності, оскільки кожний із партнерів взаємодії є суб'єкт, який вільно висловлює власну думку. Здатність до саморозвитку формується в умовах педагогічного

активного використання інтенсивних технологій, коли пріоритетною формою стає діалогічна взаємодія між викладачем і студентом. Остання будується на персональній відповідальності, незалежності, творчій співучасті і взаємній зацікавленості в проблемі, яка обговорюється на заняттях.

На необхідність застосування інтерактивних технологій навчання наголошують О.Пометун, Л.Пироженко, які порівняли роботу мозка із роботою комп'ютера. «Щоб комп'ютер працював, його треба ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок учня. Коли навчання пасивне, мозок не «вмикається» [4, с.9]. Науковці стверджують, що, як комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять, так і мозок людини має пов'язати те, що нам викладають, із тим, що ми знаємо, і як ми думаємо. Коли навчання набуває пасивного характеру, він не простежує цих зв'язків і не забезпечує повноцінного засвоєння.

Науковці з питань кооперативної освіти Д. та Р.Джонсон, К.Сміт указують на такі проблеми, які пов'язані із пасивним навчанням, а саме:

- увага студентів зменшується з кожною хвилиною;
- таке навчання є ефективним лише для студентів, у яких розвинена здебільшого слухова пам'ять;
- рівень засвоєння фактичного матеріалу низький;
- вважається, що усім учням потрібна однакова інформація, проте усі студенти засвоюють її не однаковими темпами [4, с.10].

Активізація лише зорової та слухової пам'яті не є достатньою. Процес навчання потребує напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в цьому процесі. А цього можна досягти лише за допомогою активного або інтерактивного навчання.

В процесі інтерактивного навчання забезпечується наявність позитивної взаємозалежності студентів, коли учасники усвідомлюють, що вони не можуть досягти успіху, працюючи індивідуально. Кожен студент вносить власний унікальний внесок у спільні зусилля групи, таким чином досягається виконання завдання колективом. Це породжує у

студентів відповідальність і зацікавленість в успіху інших членів групи.

Виявлено, що успішно сформовані у майбутніх учителів уміння діалогічної взаємодії дозволяють їм у реальній педагогічній практиці правильно і оперативно орієнтуватися в умовах спілкування; планувати і здійснювати діалог; швидко і точно знаходити комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності викладача, так і студентів; постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні з учнями та колегами.

### Література

1. Блинова Е.Е. Формирование открытости к общению у будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07. / Херсонский государственный педагогический университет. – Херсон, 2000. – 184 с.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 240 с.
3. Диалог в обучающей системе / Под ред. Е.И. Машбиц, В.В. Андриев-ской, Е.Ю. Комиссаровой. – К: Вища школа, 1989. – 183 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 135 с.
5. Морозов В.В. Формування готовності студентів педагогічних закладів до діалогічного навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2000. – 196 с.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

*Н.В.Долгая*

### **ФОРМУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО КОМПОНЕНТА ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ЗАВДАНЬ**

*В статье автор рассматривает систему тренинговых заданий, которые способствуют формированию эмпирического*

*компонента духовності майбутніх учителів.*

*In this article author examines system of training's tasks which favour the forming of empirical component of future teacher's spirituality.*

Важливу роль у забезпеченні успіху реформування системи освіти має особистість педагога. Не меншої значущості на сучасному етапі набуває проблема підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності.

Оскільки формування високодуховної особистості педагога є головною метою навчально-виховного процесу у педагогічному вузі, актуальним постає питання виявлення оптимальних шляхів досягнення поставленої мети.

Розв'язанню даної педагогічної проблеми присвячено наукові праці І.Зязюна [3], Л.Кондрашової [4], В.Кудрявцевої [2] тощо, які пропонують активні форми та методи щодо формування тих чи інших професійних якостей майбутнього вчителя. Але аспект спрямування навчально-виховного процесу на формування емпіричного компонента духовності особистості майбутнього педагога залишається не достатньо розкритим.

Отже, метою даної наукової роботи є презентація нових ефективних шляхів формування емпіричного компонента духовності майбутніх вчителів.

Відомо, що емпіричний компонент духовності відповідає за емоційно-почуттєве освоєння індивідом навколишнього світу (самостійне або за допомогою мистецтва, релігії, філософії, народних традицій тощо) та забезпечує можливість формування гуманістичної життєвої позиції, розвиток уяви, естетичного смаку. Критерієм прояву даного компонента ми називаємо емоційно-почуттєвий, а показниками його сформованості вважаємо чутливість сприйняття явищ природного середовища та продуктів духовної культури людства; рівень розвитку емпатичних здібностей особистості.

Емоційно-почуттєвий критерій духовності особистості виявляється не тільки в умінні усвідомлювати та контролювати власний емоційний стан, але й у розумінні емоцій та почуттів іншої людини. Ми вважаємо, що від рівня розвитку емпатичних здібностей особистості залежить її можливість чутливого сприйняття продуктів духовної творчості людства і, як наслідок

цього, уміння емоційно реагувати на явища навколишньої дійсності.

Виявлення рівня сформованості емоційно-почуттєвого критерію духовності може відбуватися за допомогою методики діагностики рівня емпатичних здібностей В.Бойка [4, с.83-85].

Рівень емпатії у даній методиці визначається за такими показниками – каналами емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення емпатуючого на суть іншої людини – на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, разом брати участь в емоційних процесах. Співучасть і співпереживання виступають у ролі ланки зв'язку від емпатуючого до того, кого емпатують і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається у підсвідомості. Інтуїція, на думку автора тесту, менше залежить від оцінюючих стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують чи ускладнюють дії всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, певно, знижується, якщо людина намагається уникати особистісних контактів, вважає недоречним цікавитися іншою особистістю, запевнює себе в спокійному ставленні до переживань і проблем оточуючих. Подібне ставлення різко зменшує діапазон емоційної чутливості та емпатичного сприйняття.

Проникаюча здібність в емпатії розцінюється як важлива властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності.

Ідентифікація – неодмінна умова успішної взаємної емпатії: уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, жвавість, гнучкість емоцій, здатність імітувати



емоційний стан партнера.

Виховання духовності найефективніше відбувається через активну творчу діяльність. Таку думку підтримують провідні вчені, зауважуючи на тому, що розвиваючою може бути тільки діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять особистість в позицію активно діючого суб'єкта навчально-виховної діяльності і, в свою чергу, вимагають виявлення високого рівня активності, творчості, самостійності.

Такою формою розвиваючої діяльності може виступати тренінгове заняття, яке традиційно застосовують для розвитку навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміни ставлення до себе, інших, напрацювання навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, для покращення соціальної адаптації учасників.

Перевага тренінгових занять у духовному вихованні розкривається ширше, коли розглянути позитивні сторони групової роботи в процесі тренінгу:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем;
- група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів;
- можливість отримання зворотного зв'язку від учасників з подібними проблемами;
- у групі учасники мають змогу ідентифікувати себе з іншими, „зіграти” роль іншої людини для кращого розуміння її й себе та для знайомства з новими ефективними способами поведінки, що застосовується кимось іншим; у результаті цього виникає емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія, що сприяють особистісному зросту та розвитку самосвідомості;
- взаємодія в групі створює напруження, яке допомагає прояснити психологічні проблеми кожного;
- група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання; відкриття себе іншим та відкриття себе самому собі дозволяють зрозуміти себе та підвищити впевненість у собі [1, с.35-36].

Розглянемо деякі тренінгові вправи та завдання, використання яких (незалежно від тематики тренінг-курсу) сприятиме формуванню емпіричного компонента духовності учасників тренінгу.

Вправи-знайомства.

“Візитка”, під час якої учасникам необхідно створити власну візитку, з графічним повідомленням про те, як їх звати, з якою твариною та рослиною вони себе асоціюють; презентуючи візитку, учасники повинні пояснити такий погляд на власну особистість.

“Музичний комплімент”, у якій учасникам пропонується зробити комплімент сусіду зліва, дотримуючись схеми речення “Олена (тобто ім’я сусідки), ти сьогодні така чарівна, як ...”, обов’язково використовуючи термінологію, що пов’язана з тематикою тренінгу.

“Привітання тіла”, в якій кожен учасник повинен привітати учасників лише за допомогою рухів тіла, називаючи власне ім’я; під час вправи учасник робить крок у коло, а після привітання вся група намагається повторити не тільки його рухи, а й інтонацію голосу.

“Це здорово!” – вправа, що розширює інформацію про учасників, підвищує рівень згуртованості групи. Кожен з учасників по черзі називає своє ім’я і своє захоплення, у відповідь на що всі учасники вигукують “Це здорово!” і водночас піднімають вгору великий палець.

“Асоціації”, які можуть використовуватися на декількох заняттях в дещо змінених варіантах, – учасникам пропонується назвати казкового героя (варіанти: музиканта, відому історичну особистість, природне явище, картину, вірш, предмет побуту тощо), якого нагадує йому сусід справа, обов’язково обґрунтувавши власний вибір.

“Групове інтерв’ю”, в якому кожен з учасників може поставити окремому члену групи питання, які його цікавлять, наприклад “Твій улюблений колір?”, “Твоя улюблена пісня?”, “Що тебе найбільше радує?” тощо.

Вправи-привітання.

“Музичне привітання” з вітальними рухами під музику.

“Я – поет...”: учасники на попередньому занятті

отримують завдання написати привітання до присутніх у віршованій формі.

“Закінчи речення”: кожному учаснику по колу пропонується закінчити речення: “Привіт! Я – Олександр. Я молодий, тому що...” (вправу починає тренер).

“Подарунок для гарного настрою”: кожному учаснику пропонується „подарувати на словах” сусіду зліва нематеріальну річ, яка б поліпшила настрій (наприклад, “Я дарую тобі усмішку” (зірку, підтримку тощо).

“Вгадай друга”: тренер зачитує асоціативні уявлення про кожного учасника (використовуючи вивчений матеріал тренінгу). Після того, як аудиторія визначає хто це, учасник займає своє місце.

Вправа “Комплімент”. Використовуючи вивчені на занятті поняття та враховуючи позитивні риси учасників тренінгу, кожен, починаючи з тренера, говорить комплімент сусіду праворуч.

Гра-розминка “Будь уважним”. Учасники сідають колом, ведучий пропонує кожному по черзі відгадати одного з учасників групи за характеристикою тренера.

Гра “Похвальна грамота”. Учасники дістають картки за кількістю членів тренінгової групи. На кожній записано два незакінчених речення: “Я ціную в тобі...”, “Мені подобається, як ти...”. Учасники на свій розсуд закінчують речення і віддають адресату. У підсумку ведучий робить висновок проте, що кожна людина має позитивні риси, однак говорити про них значно важче, ніж критикувати і насміхатися.

Вправа “Привіт, друже!”. Учасникам пропонується по колу привітатися з сусідом праворуч, обов’язково підкреслюючи індивідуальність партнера, перелічуючи його характерні риси. Починати можна з фрази: “Найбільше мені подобається в тобі...”. (Тренеру слід звертати увагу на те, які слова використовує кожний учасник, вітаючи іншого. За потреби ведучий сам демонструє найпродуктивніші засоби входження в контакт-привітання).

Вправа “Я пишаюсь...”. Ведучий просить кожного учасника по черзі вийти в середину кола і сказати: „Я пишаюсь собою, коли...” (наприклад, “Я пишаюсь собою, коли я

допомагаю іншим” тощо). По закінченню вправи – обговорення.

Водночас формуванню емоційної культури юнаків сприяє остання частина тренінгового заняття, що має назву “прощання”. Вправи-прощання передбачають обмін учасників тренінгу позитивними емоціями. Включення у тренінговий процес наступних вправ сприяє ефективному досягненню означеної мети.

“Нотка побажань”: на заздальгідь підготовлених паперових нотках учасники пишуть побажання один одному (замість нот можуть бути використані будь-які паперові об’єкти, наприклад, сонце, зірка, квітка тощо).

“Подарунок на прощання”: учасники дарують один одному схематично намальовані обличчя, що відображають позитивні емоції (обличчя малюють безпосередньо учасники тренінгу).

“Дружнє коло”: учасники стають у коло, тримаються за руки і рухаючись “хвилею” (варіанти: стрибають на одній нозі, плескають у долоні тощо) проговорюють слова “Хай щастить нам всюди й завжди”.

“Пісня для друзів”: виконання учасниками пісні, що стосується теми заняття.

“Подаруй емоцію”: учасники стають у коло і “дарують” сусіду позитивну емоцію (за допомогою слів, міміки, інтонації та рухів).

Використання вправ для емоційної розминки та рухливих ігор є обов’язковою умовою проведення тренінгів. Такі вправи та ігри повинні включатися до структури кожного тренінгового заняття і спрямовуються на створення внутрішньої емоційної свободи учасників групи. Як приклад наводимо деякі з них:

- ігри-криголами (“Паровозик”, “Міст над прірвою”, “Масаж восьминога” тощо), актуальні для перших занять, використовуються з метою згуртування колективу, створення доброзичливої, довірливої атмосфери, де нівелюється сором’язливість, невпевненість деяких учасників тренінгу;
- вправи-релаксації (“Австралійський дощ”, “Уявна подорож”), спрямовані на зняття емоційної напруги

учасників тренінгу;

- рухливі ігри (“Танець спина до спини”, “Струмочок”, “Музичні крісла без обмежень”, “Море хвилюється...” тощо), здебільшого взяті з репертуару дитячих ігор, знімають емоційне та розумове напруження за допомогою залучення учнів до фізичної діяльності.

Впровадження у практику вищої школи названих тренінгових завдань надає підстави констатувати ефективність їх використання в процесі формування емпіричного компоненту духовності майбутніх педагогів.

*У вирішені проблеми використані підходи Т.Царук*

### **Література**

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2004. – 271с.
2. Кудрявцева В.Ф. Развитие духовной культуры педагогов у системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. – К., 1996. – 199с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
4. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя / Под ред. Л.В.Кондрашовой. – Кривой Рог, 1993. – 149с.
5. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії: Навчально-методичний посібник по спецкурсу. – Вінниця: Велес, 2001. – 108с.

*Ю.О.Саунова*

### **ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ**

*В статтє раскрываються технологии формирования экологического сознания студентов биологических факультетов в процессе учебно-производственной практики. В статтє представлены: модель данного процесса, методика проектирования деятельности экологической направленности,*

*методы и средства эффективного формирования экологического сознания будущих учителей биологии.*

*This article is devoted to the technologies of forming ecological consciousness of students at Biology Departments during their practical work. The model of forming ecological consciousness the method of planning ecological activity, ways and means of effective formation of perspective Biology teachers' are considered in the work ecological consciousness.*

**Постановка проблеми.** Потреба сучасної школи в учителях біології з високим рівнем розвитку екологічної свідомості, здатних систематично проводити природоохоронну роботу з учнями, формувати в них дбайливе ставлення до оточуючого середовища, підвищувати значущість навчально-виробничої практики в педагогічному університеті, передбачає не механічне впровадження в професійну підготовку майбутніх учителів біології, а глибоке осмислення сутності, змісту, виховуючих та навчаючих її можливостей. Розуміння ролі та значення видів навчально-виробничої практики у вищій педагогічній школі потребує правильного вибору форм, змісту і методів її реалізації на кожному етапі навчання студентів, визначення всієї системи педагогічної підготовки, що відповідає основним структурним компонентам екологічної свідомості майбутніх учителів біології.

**Мета.** На сьогодні є потреба реально оцінити сучасний стан впливу засобів навчально-виробничої практики, методів її організації та її методичного забезпечення на формування екологічної свідомості в майбутніх учителів біології, визначити потребу в розробці та обґрунтуванні комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості у студентів засобами навчально-виробничої практики на засадах особистісно зорієнтованого підходу, де значущим є не стільки професійний розвиток студента, скільки його моральне зростання, яке буде сприяти передбаченню наслідків своєї діяльності і конструюванню його адекватного сприймання екологічних проблем сучасності. В основу всього вищесказаного покладена технологія формування екологічної свідомості.

**Результати.** До комплексу педагогічних умов в першу чергу слід віднести технологію формування екологічної

свідомості, засоби навчально-виробничої практики, які ефективно впливають на рівень розвитку екологічної свідомості та критерії оцінки якості цього процесу.

При розробці програми дослідно-експериментальної роботи ми виходили з того, що екологічна свідомість – складне особистісне утворення, яке не виникає стихійно, свавільно. Результативність формування цієї важливої характеристики професіоналізму учителя біології залежить від педагогічно доцільної, особистісно-зорієнтованої спрямованості організації навчально-виробничої практики студентів на 4–5 курсах навчання.

Навчально-виробничу практику ми розглядаємо як важливий засіб формування найголовніших показників, що розкривають сутність та основні характеристики екологічної свідомості учителя біології.

Результат констатувального експеримента виявив низький рівень розвитку цього складного особистісного утворення у студентів вищої педагогічної школи. Зміну картини у позитивний бік обумовила необхідність проведення формувального експеримента, ціль якого полягала у формуванні основних структурних компонентів змісту екологічної свідомості в процесі навчально-виробничої практики студентів природничого факультету в спеціально створеній сукупності педагогічних умов.

Основу дослідно-експериментальної програми складала “Модель формування екологічної свідомості студентів у процесі навчально-виробничої практики”, мета якої полягає у проектуванні педагогічних умов, необхідних для становлення власне особистісних функцій майбутнього учителя біології та формування у нього високого рівня розвитку екологічної свідомості.

Педагогічна технологія управління процесом формування екологічної свідомості засобами навчально-виробничої практики має функціональний склад і побудову. Вона являє собою систему алгоритмізованих операцій, які спрямовані на вирішення проблемних педагогічних ситуацій і які утворюють динаміку етапів, що послідовно змінюють один одного. На кожному такому етапі існують специфічні

психолого-педагогічні механізми формування і саморозвитку екологічної свідомості у майбутніх учителів біології.

Перший етап – підготовчий. Головна мета цього етапу - ініціація і спонукання особистості студента-практиканта до екологічної діяльності на базі навчально-виробничої практики. Мотивоване ставлення студента до активної екологічної діяльності у процесі навчально-виробничої практики залежить від аналізу педагогічної ситуації, що склалася в школі, від оцінки педагогічної атмосфери, тобто, в якій мірі вона сприяє особистісним змінам і потребам в екологічній діяльності. При цьому важливо виявити актуальність екологічної діяльності серед учнів і учителів школи, рівень їх особистісної відповідальності за стан навколишнього середовища; місце такої роботи в загальному навчально-виховному процесі школи, засоби та підходи до процесу формування екологічної свідомості в учнів, спрямованість цього процесу та співвіднести результати такого аналізу з потенційними можливостями формувального впливу на власну екологічну свідомість. Це дозволить студенту усвідомити власні проблеми і труднощі у самоформуванні екологічної свідомості, які диктує реальна педагогічна ситуація та характер професійної діяльності, спроектувати майбутні дії щодо їх вирішення.

Власне, усвідомлення студентом проблем і труднощів у формуванні екологічної свідомості є можливим завдяки сформованій функціональній системі, яка об'єднує в собі мотиваційну значущість педагогічної ситуації, тобто конкретного мотиву і характеру екологічної діяльності. На цій основі формується мотиваційна тенденція, яка ініціює активність студента щодо саморозвитку екологічної свідомості.

Другий етап - цілепокладання. Цілепокладання є багатоплановим поняттям. У психолого-педагогічній літературі це поняття розглядається як особистісна функція, яка забезпечує процес побудови розумового образу майбутнього результату діяльності (мети), усвідомлення та суб'єктивного прийняття цього образу, а також регуляція власної діяльності суб'єкта, що спрямована на досягнення мети. Від ступеню реалізації цілепокладаючої функції діяльності особистості залежить її успішність і продуктивність, а також кінцевий результат. Образ



кінцевого результату стає метою тільки тоді, коли є в наявності потреба, прагнення, бажання досягти наміченого.

Отже, цілепокладання є одним із важливих елементів, що визначає успішність екологічної та професійної діяльності майбутнього учителя біології, а в управлінні процесом досягнення кінцевого результату – провідним етапом, що веде процес формування екологічної свідомості у правильному напрямку.

У процесі навчально-виробничої практики майбутніх учителів біології можна виділити декілька груп мотивів, які активізують їх екологічну діяльність і сприяють визначенню мети. Одну із груп складають мотиви, які базуються на потребах особистості студента – потреба удосконалення.

Мотив удосконалення – це особливий психологічний стан індивіда, який створює передумови до екологічної діяльності. Особливістю цього мотиву є те, що він прямо пов'язаний зі смислом, особистісною значущістю екологічної діяльності. Це, в свою чергу, конкретизує змістовну направленність екологічної свідомості особистості, установлює наступність взаємозв'язків, тобто формується тезаурус цілей і завдань екологічної діяльності, визначаються умови їх досягнення.

Наступна група мотивів – це мотиви, що базуються на інтересі. Інтерес є виявленням стану мотиваційно-цільової сфери особистості – мотиву та мети. Специфіка інтересу міститься в тому, що він примушує особистість зосереджуватися на тому чи іншому предметі, стимулює бажання ближче ознайомитися з ним. Інтерес є первісною формою суб'єктивних проявів, оскільки він виражає вибірковий характер діяльності, предметів і явищ.

Мотив інтересу не є вродженою властивістю особистості. Він формується в процесі професійної та екологічної діяльності майбутнього учителя біології шляхом застосування у процесі навчально-виробничої практики іноваційних підходів на високому організаційному рівні та конкретизується в стійкому інтересі до екологічних проблем, вибіркового стабільного ставлення до екологічного компоненту навчально-виховної роботи в школі, яке зосноване

на розумінні його структури, властивостей та значущості у формуванні екологічної свідомості.

Відомо, що цілепокладання тісно пов'язане з механізмами особистісної рефлексії. Для нашого дослідження це важливо, оскільки мотиви удосконалення та інтересу особистості при взаємодії з її розвинутими механізмами рефлексії у внутрішньому плані професійної та екологічної діяльності складають основу базової властивості майбутнього учителя біології – саморозвитку. Рефлексія при цьому забезпечує можливість відкриття нових смислів як передумови адекватного відтворення екологічних цінностей у свідомості особистості та характеризує змістовно-результативну сторону формування екологічної компетентності майбутнього учителя біології. Також рефлексія як основний механізм саморозвитку спрямована на фіксацію суб'єктом етапів цілепокладання та ролі цілей на кожному із етапів управління процесом формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології.

Третій етап – аккумуляції інформації управління процесом формування екологічної свідомості студента спирається на положення, де мета як за механізмом утворення, так і за формою реалізації являє собою інформаційну модель майбутнього кінцевого результату. Головним завданням цього етапу є накопичення інформації, ріст та збагачення її змісту в процесі професійної та екологічної діяльності майбутніх учителів біології, а також активного застосування інтерактивних технологій формування екологічної свідомості у процесі навчально-виробничої практики.

Психологічними механізмами, що забезпечують аккумуляцію інформації, є механізми функціонування мотивації селекції в зоні суб'єктивних цілей. У вигляді потреб, бажань, конкретних завдань екологічної діяльності студента ці механізми здійснюють вибірковий вплив на проведення аналізу та узагальнень усієї інформації, яку одержав суб'єкт, тобто береться тільки та інформація, яка функціонально пов'язана з виконанням конкретного завдання. Результатом такого вибіркового інформаційного аналізу є формування адекватного плану майбутніх дій і їх результатів з урахуванням часу.

Інформація виконує декілька функцій, зміст яких визначається її значенням для різних етапів управління процесом формування екологічної свідомості. Зокрема, інформація потрібна для виконання функцій цілепокладання і прогнозів. На її основі приймаються рішення. Інформація визначає характер педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології у процесі навчально-виробничої практики.

Четвертий етап - прогнозування. Прогноз пов'язаний, з одного боку, з прогнозом змін педагогічної проблемної ситуації, а з іншого, – з оцінкою очікуваних наслідків тих чи інших дій самого студента під час вирішення конкретних завдань професійного та екологічного характеру. При цьому виявляється, створюється і піддається оцінці велика кількість окремих, можливих варіантів рішень цих завдань з різною ефективністю в конкретній педагогічній ситуації. Підсумком прогнозування є побудова моделі майбутнього результату вирішення завдання в очікуваній педагогічній ситуації.

П'ятий етап – прийняття рішень. Прийняття рішень щодо варіанту конкретних дій студента під час вирішення проблемної педагогічної ситуації формується процесом прогнозування та складається із таких компонентів: суб'єкт прийняття рішень, очікувана педагогічна ситуація та тенденції її змін, можливі результати вирішення проблемної ситуації, доступні варіанти альтернативного вирішення проблемної ситуації, очікувана ефективність кожного варіанту вирозв'язання проблемної ситуації, ймовірність вибору та сам вибір кінцевого варіанту вирішення проблемної ситуації.

Щодо функціонування механізмів мотивації та їх впливу на вибір студентом кінцевого варіанту вирішення проблемної ситуації слід сказати, що при цьому задіяні три важливі фактори: особистісний смисл у проблемній ситуації, мотиваційна зона мети, яка була запрограмована суб'єктом і її досяжність.

Рішення, які приймаються студентом-практикантом на різних етапах управління процесом формування екологічної свідомості, умовно можна розділити на такі рішення-мета, рішення-завдання, рішення-концепція, рішення- прогноз,

організаційні рішення, контрольні рішення та корекційні рішення.

Шостий етап – організація виконання прийнятого рішення. Головна мета етапу – формування плану дій майбутнього учителя біології по виконанню кінцевого варіанту вирішення проблемної ситуації та реалізація цього плану у процесі навчально-виробничої практики. Сформована раніше мотиваційна тенденція екологічної діяльності студента-практиканта у процесі навчально-виробничої практики на цьому етапі перетворюється в динамічний аспект наміру щодо практичних дій по вирішенню проблемної ситуації та мотивацію реалізації. Останні виконують функцію саморегуляції процесу формування екологічної свідомості. Студент-практикант довільно спрямовує свої дії на виконання прийнятих рішень. При цьому він використовує сомоорганізуючі раціональні стратегії, в яких підкреслюється цінність виконання конкретних завдань щодо формування екологічної свідомості, здійснюється самоконтроль і самоорганізація педагогічної ситуації.

На цьому етапі мотиваційні процеси особистості студента щодо формування екологічної свідомості засобами навчально-виробничої практики утворюють стійкі форми, в результаті чого організаційні структури його плану практичних дій по рішенню проблемної ситуації органічно взаємодіють зі структурою навчально-виховного процесу, як в рамках навчального предмету біологія, так і в рамках плану виховної роботи класного керівника щодо екологічної діяльності класного колективу. Їх організаційні структури, таким чином, є одночасно і внутрішніми, і зовнішніми, вони орієнтовані як на студента – практиканта, так і на учнів класу. Їх об'єднують спільні цілі екологічної діяльності. Іншими словами, майбутній учитель біології активно бере участь в якості суб'єкта навчального процесу у вирішенні проблемних ситуацій, що були предметом дослідження учнів усього класу. Особливо актуальним це є під час використання проектного методу в навчальній діяльності з метою формування екологічної свідомості учнів класу.

Сьомий етап – контролю та оцінки. Цей етап пов'язаний з виявленням і регулюванням факторів педагогічної ситуації і

внутрішніх факторів особистості, які характеризують екологічну діяльність майбутнього учителя біології. Контроль є механізмом виявлення і оцінки результатів вирішення проблемної ситуації. Його основне призначення полягає у забезпеченні зворотного зв'язку, який повідомляє про відповідність фактичних результатів її кінцевій меті. Контроль органічно пов'язаний з усіма іншими функціями управління процесом формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології. Звідси його істотні характеристики повно та адекватно можливо розкрити лише за умов співвіднесення зі змістом кожного етапу технології управління процесом формування екологічної свідомості студентів-практикантів, тобто через основні точки контролю на етапі цілепокладання, інформації, прогнозування, прийняття рішень, організації виконання, корекції. Зокрема, на етапі цілепокладання контроль пов'язаний з оцінкою реалізації цілей і плану вирішення проблемної ситуації шляхом порівняння фактичного стану з наміченим. При цьому основне завдання полягає у зменшенні різниці між ними.

Восьмий етап – корекції. Етап спрямований на збереження та стабілізацію педагогічної ситуації, яка детермінована вихідними цілями та завданнями процесу формування екологічної свідомості у майбутніх учителів біології. За допомогою відповідної системи оперативних заходів здійснюється попередження та усунення можливих або фактичних відхилень від заданої мети. При цьому механізми мотивації саморегуляції забезпечують процес контролю і порівняння задіяної системи оперативних заходів, що дозволяє суб'єкту управління усвідомити наслідки вирішення проблемної ситуації та їх емоційно оцінити. За умови, коли кінцева мета не досягнута, активність студента-практиканта поновлюється. За умов успішного вирішення проблемної ситуації відбувається перехід до виконання нових завдань.

У нашому дослідженні акцентувалася увага студентів на оволодінні методикою проектування діяльності екологічної спрямованості. Їм була запропонована тематика проектів, виконання яких передбачало, з одного боку, розширення екологічного кругозору, а з іншого – оволодіння навичками практичних робіт і методикою екологічного навчання та

виховання учасників: модель уроку “Спілкування з живою природою”; методика диспутів з проблеми: “Любов та дбайливе відношення до всього живого”; конкурс “Краса природи навколо нас” та ін.

Технологія творчого проектування – один з варіантів продуктивного навчання студентів-біологів і формування їх екологічної свідомості. Потужною стороною цієї технології є те, що вона збагачує індивідуальний досвід студентів, дозволяє їм бачити результати власної проектної діяльності, переживати позитивні емоції і проявляти вольові зусилля при досягненні запланованого результату.

У ході навчально-виробничої практики студент відпрацьовує методику проектної діяльності з учнями. Робота над проектом – це ефективний метод формування екологічної свідомості особистості та організації навчальної діяльності учнів як на уроках біології, так і в позакласній екологічній діяльності. Одночасно робота учнів над проектом – це і спосіб організації навчально-виробничої практики майбутніх учителів біології, який дозволяє вирішити ряд актуальних завдань по формуванню екологічної свідомості в умовах сучасної школи. Раціональне використання цього способу та активна участь самого студента-практиканта у проектній діяльності дає змогу йому критично поглянути на свій стиль викладання дисципліни біологія, на весь навчальний процес, увійти в тісний контакт з учнями, ліквідувати деякі недоліки у своїй екологічній підготовці.

Структуру роботи над проектом можна представити за схемою: на першому етапі здійснюється визрівання ідеї, кристалізація мотивів, вибір теми, на другому – настає час передпроектного дослідження, у ході якого відбувається орієнтація у темі і підготовка учнів до роботи, на третьому – відбувається постановка мети і конкретизація задач. Мета повинна бути у вигляді конкретного і позитивного формулювання, пов'язаного з контекстом і реальним терміном. На четвертому – планування діяльності: Що? Як? Коли? Хто? У цей час необхідно знати свої ресурси, припускати можливі перешкоди, враховувати час на підготовку. П'ятий етап – реалізація проекту. Вона повинна супроводжуватися

моніторингом і рефлексією. Рефлексія в проектному навчанні може допомогти виявити проблеми змістовного, структурного, динамічного характеру і сприяти їхньому виконанню. За допомогою рефлексії, можливо, будуть знайдені відповіді на питання, що виникають під час навчання за "новою" методикою і у зв'язку з появою додаткових вимог до навчання. Методи рефлексії можуть охоплювати два напрямки: з одного боку, вони дозволяють узагальнювати результати спільної роботи в групі, з іншого боку, – зіставляти досягнуті результати із завданнями, що були поставлені. Моніторинг (фіксування, що відбувається) і рефлексія (осмислення, що відбувається) нерозривно пов'язані один з одним і здійснюються у вільній формі (щоденники, стінгазети, фотозвіти і т.п.). Кожен етап створює основу і передумови для розширення поставленої задачі. Це може бути: залучення в аналіз нових об'єктів; розширення методів дослідження.

Робота над проектом по формуванню екологічної свідомості – це спосіб поетапної організації й опису діяльності, що спрямований на вивчення або здійснення змін у навколишньому середовищі за обмежений час і з використанням обмеженого ресурсу. Проект має досить сталу структуру, тимчасові рамки і документацію. Іншими словами, група учнів вибирає тему, виділяє підтеми і задачі, формулює мету, спільно визначає сферу діяльності, проводить заплановані роботи переважно в маленьких групах, завершує проект, рефлектує і документує виконану роботу.

Активні форми та методи, що складають основу проектної технології, реалізували принцип “зрощення” екологічної свідомості студентів. Саме вони дозволяють забезпечити екологічну позицію майбутніх педагогів і тим самим реалізувати особистісно-зорієнтований підхід до здійснення проектної діяльності. В такій діяльності: враховуються інтереси, потреби студентів; залучується кожний її учасник в активний процес розумової діяльності екологічної спрямованості; забезпечується інтеграція індивідуальних ідей, думок, пошук вихода з екологічних ситуацій на основі колективних рішень; кожному студенту створюються умови для рефлексії та саморефлексії; мотивується необхідність

перетворення екологічної позиції студентів, розвивається їх ініціативність, самодіяльність в рішенні екологічних проблем.

Величезне значення для формування екологічної свідомості майбутнього спеціаліста має польова робота, яка є складовою частиною навчально-виробничої практики. Польова робота – це один зі способів експериментального підходу в навчанні, або навчання в ході діяльності. Проведення моніторингових досліджень – один з найефективніших засобів формування екологічної свідомості особистості: у ході досліджень учні беруть участь у реальній практичній роботі, яка спрямована на оздоровлення навколишнього середовища.

Ця форма діяльності має за мету психологічний вплив, який базується на активних методах групової роботи. Тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, у ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, зміна світогляду і мислення учасників. Тренінг дозволяє знімати стереотипи і вирішувати особистісні проблеми учасників, що особливо важливо в нашому аспекті дослідження проблеми формування екологічної свідомості особистості майбутнього учителя біології. У ході тренінгових занять відбувається зміна внутрішніх установок як учнів, так і студента – практиканта. Основна мета тренінгу полягає в тому, щоб не заставляти, не давити, не ламати особистість, а допомогти їй самій визначити рівень стосунків із природою, із самою собою, перебороти стереотипи, які заважають їй жити в екологічній ситуації, що змінилася.

Для вирішення поставлених задач в процесі навчально-виробничої практики використовувалися комплекси виховних справ, що впливають на свідомість і почуття їх учасників. У дослідній роботі апробувалися різні форми, а саме: екологічні марафони, екологічна вистава “Бережи землю”, пресс-дискусія “Формування екологічної культури у Кривому Розі: амбіції та реальність”, екологічні експедиції, екологічний кінолекторій “Людина та природа”, екологічний брейн-ринг та ін.

Ефективність кожної з перерахованих форм екологічного виховання, ступінь їх впливу на свідомість студентів-практикантів і учнів визначається умінням їх освіченого педагогічного і методичного забезпечення,



своєчасним врахуванням інтересів, можливостей та здібностей учасників, їх соціального досвіду. Ми вважаємо, що формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології буде проходити успішно, якщо у процесі навчально-виробничої практики закріплювати у студентів методику проведення різноманітних форм екологічного виховання учасників, залучати їх до такої діяльності, виконання якої вимагало б від них певного рівня екологічних знань та умінь, творчого підходу до вирішення практичних задач, забезпечувало б перехід виховання в самовиховання, тобто стимулювало б потребу в систематичній роботі над собою по удосконаленню рівня екологічної свідомості.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Таким чином, розроблена технологія, запропоновані засоби, форми та методи забезпечують підвищення рівня екологічної свідомості майбутніх фахівців. На нашу думку, результативність навчально-виробничої практики в формуванні екологічної свідомості майбутніх учителів біології буде забезпечуватися, якщо їй змісту надати особистісну екологічну спрямованість, в процесі її реалізувати особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи, використовувати технологію, побудовану на принципах педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості, варіювати форми та методи проектної діяльності.

#### **Література**

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебн. пособие.: Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования. – Краснодар, 2000. – 54 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

*С.М.Амеліна*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗІВ**

Для забезпечення ефективності цілісного процесу формування культури діалогу у майбутніх фахівців-аграріїв

потрібні певні психолого-педагогічні умови. Мета статті – висвітлити авторське обґрунтування психолого-педагогічних умов формування культури діалогу у студентів аграрних ВНЗів. Однією з проблем цього процесу є тісний взаємозв'язок і взаємовплив його складників.

Важливою умовою для розвитку культури діалогу у майбутніх аграріїв стає стимулювання прагнення студентів до розвитку і реалізації своїх здібностей. Кожен із студентів наділений від природи певними здібностями, якими він відрізняється від інших індивідів. Усвідомлення своїх здібностей, сфери обдарованості, пробудження інтересу до самопізнання є першим кроком на довгому шляху самореалізації особистості, наближення до «Я-ідеального».

Самореалізація особистості – це складний і динамічний процес, який відбувається через ряд часткових процесів формування і розвитку окремих якостей. Це вимагає від викладачів уміння об'єктивно оцінювати студента, доброзичливо і тактовно підтримати його, спонукати майбутнього фахівця до чіткої позиції «Я можу», тобто віри у власні сили і можливості.

В цілому кожен індивід спрямований на досягнення найвищого ступеня розвитку всіх своїх внутрішніх сил – досягнення акме. Але для студентів буває нелегко вірно ідентифікувати свій власний стан, збагнути свої природні переваги і вади, і, як наслідок, визначити траєкторію розвитку своїх здібностей. Підтримка викладача у цьому плані означає:

- стимулювання магістрального руху студента до самопокращення;
- допомога у визначення власних здібностей і нахилів;
- дієва підтримка процесу саморозвитку.

Для успішного формування культури діалогу необхідно пояснити студентам, що процес саморозвитку їх особистості і процес розвитку культури діалогу не протікають паралельно, а тісно переплітаються. Потрібна позитивна мотивація майбутніх фахівців до розвитку їх здібностей; пробудження інтересу до саморозвитку; активізація їх власної діяльності у напрямку самопроекування та самовдосконалення; формування відповідального ставлення до самозростання.

Майбутні фахівці-аграрії повинні отримати у ВНЗі не тільки професійну підготовку, але й бути підготовленими до фахової комунікації, яка є необхідною для успішного і продуктивного вирішення ними професійних завдань.

Таким чином, потрібно навчити студентів орієнтуватись у різнопланових комунікативних ситуаціях, встановлювати контакти і підтримувати взаємини з різними спеціалістами своєї і суміжних сфер професійної діяльності, аргументувати свою позицію, досягати взаєморозуміння з партнерами, бути коректним у виборі засобів спілкування.

Комунікативній підготовці майбутніх фахівців аграрної сфери до останнього часу приділялось недостатньо уваги, що можна було пояснити невисокою мобільністю спеціалістів даної галузі, переважанням контактів типу «людина-природа» над контактами «людина-людина», орієнтацією на знаннєвий компонент підготовки аграріїв. Проте, вимоги до фахівців аграрного сектора за останні роки стрімко змінилися, на передній план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії.

Сучасний компетентний фахівець-аграрій повинен уміти логічно, чітко і адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання і відповіді на них; володіти аргументаційним апаратом; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми діалогічного спілкування зі співробітниками і колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом.

Недостатня комунікативна підготовка, нездатність організувати фахове спілкування, відсутність умінь і навичок діалогічного спілкування, низький рівень культури діалогу різко знижують «вартість» спеціаліста на ринку праці, можливості його працевлаштування, успішність виконання ним професійних обов'язків, особливо у нестандартних ситуаціях.

Підготовка студентів до фахової комунікації виявляється, таким чином, необхідною умовою формування культури діалогу, високий рівень якої, у свою чергу, сприяє

підвищенню фахової комунікативної компетентності спеціалістів.

Шляхами комунікативної підготовки студентів-аграріїв є:

- більш повне використання комунікативного потенціалу мовних дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Ділова українська мова», «Українська словесність», «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова»);
- посилення комунікативної спрямованості навчання спеціальним дисциплінам;
- пропонування студентам серед дисциплін за вибором таких курсів як «Ораторське мистецтво», «Ведення ділових переговорів» тощо;
- широке введення у практику позааудиторної роботи диспутів, дискусій та інших форм діалогічного спілкування.

Ефективне формування культури діалогу у майбутніх фахівців неможливе без розвитку толерантного та емпатійного ставлення суб'єктів педагогічного процесу один до одного.

У педагогіці толерантність (від лат. *tolerans* – терплячий) розглядається як терпимість до чужих думок і вірувань [1, с.332], що передбачає визнання права іншого на його власну точку зору.

Толерантна людина вільна від будь-яких упереджень стосовно опонентів як у особистісному, так і у професійному, діловому аспектах.

Практика показала, що релевантними для успішного формування культури діалогу є такі якості толерантної особистості:

- повага до опонента у будь-якій ситуації, навіть за умови категоричної незгоди з його позицією;
- прагнення до ненасильницького шляху вирішення конфліктів, якщо вони виникають;
- визнання рівноправності різних точок зору на одне і те ж саме явище або проблему;
- готовність сприймати інші особистості такими, якими вони є, без намагання змінити їх за власним розсудом;
- налаштованість на співпрацю і співробітництво без конкурування з опонентом;

– емоційна стабільність, стресостійкість, адекватна реакція на опозиційні висловлювання.

Толерантність у відносинах між викладачами і студентами та в межах студентського колективу набуває дедалі більшого значення. Відхід від авторитарної педагогіки, зумовлений розвитком плюралізму думок та ідей у суспільстві, породив розмаїття позицій, поглядів і точок зору на одну і ту ж саму проблему. Проте, не всі готові до адекватного сприйняття інших думок, що відрізняються від власних. Це характерно і для викладачів, і для студентів, але більшою мірою стосується все-таки викладачів, які звикли до традиційного домінування у навчальному процесі, викладання «єдиної правильної точки зору» і відсутності інших позицій.

Часто таким людям дуже важко змиритись з тим, що хтось може мислити інакше. Навіть якщо опонент помиляється, він має право на помилку – усвідомлення цього факту дається досить важко, але є визначальним для подальшого розвитку толерантності.

Крім того, між опонентами можуть траплятись не тільки відмінності позицій щодо конкретної проблеми, а й інші – особистісного характеру, культурні, релігійні тощо. Толерантні партнери по діалогу зосереджуються на вирішенні проблеми і не виявляють упередженого ставлення до опонента через розбіжності у культурі чи несхожість за темпераментом. Неупередженість і повага до партнера – найкраще підґрунтя для плідної діалогічної співпраці з ним.

За умови незгоди з точкою зору партнера чи усвідомлення хибності його бачення вирішення проблеми єдиним шляхом розвитку діалогу є послідовна чітка аргументація своєї позиції, намагання зрозуміти основу позиції опонента, демонстрація зацікавлення до його аргументів та тактовне переконання за допомогою логічних доказів вірності власного варіанту вирішення проблемного питання.

Толерантна особистість не допускає ніяких категоричних висловлювань. Якщо ж загрожує виникнення конфлікту, така людина намагається уникнути його, а за умови існування конфлікту – запропонувати спільний пошук компромісного вирішення проблеми чи ситуації. Прояв

культури діалогу у конфліктних ситуаціях навчає майбутніх фахівців поведінки у можливих ситуаціях професійної діяльності, адже у професійній сфері неминуче зіткнення різних інтересів, що часто спричиняє виникнення виробничих конфліктів.

Толерантність у ситуаціях навчального діалогічного спілкування обов'язково означає рівноправність усіх висловлених точок зору на вирішення проблеми. Не повинно бути зверхнього, зневажливого ставлення навіть до помилкових уявлень.

Фундаментом для партнерських, рівноправних діалогічних відносин є готовність сприймати «іншість» своїх опонентів. Всі люди різні. Саме ця різноманітність в межах одного колективу (у ВНЗі – навчального, а у майбутній професійній діяльності – виробничого) дає поштовх до продуктивного розвитку ідей, слугує вибору найбільш вдалого варіанту вирішення професійного завдання. Не можна «переробити» партнера, можна намагатись переконати його.

Переконання опонента у власній правоті чи у слушності власної пропозиції не має нічого спільного з конкуренцією. Діалог не може вестись тільки з наміром «виграти» його, «перемогти» свого опонента – суперника. Толерантна особистість налаштовується на взаємовигідну співпрацю з партнером. Співробітництво і співтворчість принесуть користь обом учасникам діалогу, а, з іншого боку, допоможуть знайти найоптимальніший варіант вирішення проблеми.

Толерантна людина відзначається емоційною стабільністю, відсутністю бурхливих проявів негативних емоцій, спокійною реакцією на опозиційні висловлювання партнера.

Звичайно, сухий, неемоційний діалог також не може бути продуктивним. Емоційна сфера партнерів у будь-якому випадку задіяна у діалозі, але вона повинна слугувати прояву доброзичливого і приязного ставлення до опонента. Сформованості емоційно-почуттєвого компонента культури діалогу неможливо досягти без емпатії.

Емпатія як розуміння ставлень, почуттів і психічних станів іншої людини може існувати у вигляді співпереживання або співчуття.

Формування культури діалогу – це не сухий процес, що ґрунтується тільки на мисленнєвій діяльності його суб'єктів. Він стосується і емоційно-почуттєвої сфери, яка може посилювати або послаблювати загальну ефективність процесу формування культури діалогу. Емпатія слугує зростанню його ефективності.

Без емпатії неможливо уявити собі діяльність викладача, адже для нього розуміння емоційного стану і почуттів студентів належать до його професійних якостей. З іншого боку, вплив емпатійного викладача на студентів значніший, йому легше вдасться досягти взаєморозуміння зі студентами.

Необхідною психолого-педагогічною умовою для процесу формування культури діалогу є емпатія і з боку викладачів, і з боку студентів, яка у контексті цього процесу означає:

- глибоке «читання» психічного стану опонента;
- проникнення у відчуття і переживання співрозмовника;
- чуйне і тактовне ставлення до почуттів іншої особи;
- регулювання власного емпатійного розуміння;
- адекватні прояви співпереживання.

Для успішної діалогічної взаємодії треба навчитись відчувати, «читати» психічний стан партнера, прогнозувати його емоційну реакцію у подальшому розвитку діалогу. Від того, які емоції володіють опонентом наразі, може залежати його бажання і готовність співпрацювати. Можливо, йому потрібен певний час, щоб заспокоїтись, опанувати себе, взяти під контроль свої почуття, налаштуватись «на партнера». Інколи буває досить короткочасно переключити увагу опонента на іншу тему, щоб він зумів віднайти чи відновити емоційну рівновагу.

Емпатійного партнера характеризують чуйність і тактовність у ставленні до почуттів інших, бажання не образити опонента навіть мимоволі. Коли людина проявляє свої почуття, вона ніби «оголює» свою душу і відкривається назустріч партнерові. Така відкритість робить опонента беззахиснішим, і



тільки емпатійний партнер може бути тактовним, не скористається цією «слабкістю».

Співпереживання з партнером чи співчуття до нього повинні свідомо регулюватись і адекватно проявлятись. Емпатія вважається пасивно-споглядалною реакцією на почуття партнера, проте, так чи інакше, вона не залишається тільки внутрішнім душевним рухом особистості, а проявляється. На відміну від симпатії, яка означає активну реакцію, допомогу, підтримку, емпатія може проявлятись у вигляді небайдужості. Подекуди партнерові буває досить тільки усвідомлення того, що його розуміють і до нього небайдуже ставляться.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та експериментальне дослідження дозволили зробити висновок щодо психолого-педагогічних умов, які є необхідними і достатніми для ефективного формування культури діалогу у майбутніх фахівців-аграріїв:

- організація взаємодії викладачів і студентів шляхом діалогізації навчання, що сприяє удосконаленню професійної підготовки студентів і створенню доброзичливого психологічного мікроклімату;
- розвиток співтворчості студентів і викладачів шляхом залучення студентів до спільних пошуків вирішення проблемних питань;
- стимулювання прагнення майбутніх фахівців до розвитку і реалізації своїх здібностей;
- здійснення комунікативно-фахової підготовки студентів-аграріїв до вирішення ними професійних задач;
- формування толерантного та емпатійного ставлення суб'єктів педагогічного процесу один до одного.

Оскільки усі психолого-педагогічні умови взаємопов'язані, то їх функціонування відбувається одночасно і комплексно.

### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія.–К.: Вид. ПАРАПАН, 2005.–228 с.

3. А.А.Леонтьев Психология общения.—М.:Смысл, 1999.— 365с.

*Л.Г.Федорова*

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК СПЕЦІАЛЬНЕ ПРОФЕСІЙНЕ УМІННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*В статье рассматриваются различные подходы к трактовке понятия «педагогический такт».*

*This article reveals different approaches to the definition of the notion "pedagogical tact".*

Гуманізм та особистісно орієнтований підхід до учня, розробка нових технологій навчання та виховання, формування активності й саморозвитку особистості – ось на що сьогодні спрямована державна освітянська політика в Україні.

Переорієнтація свідомості майбутнього вчителя на визначення нових освітніх пріоритетів зумовлюється об'єктивним зростанням етичних цінностей як регулятора поведінки членів суспільства і передусім підростаючого покоління. Важливого значення набувають такі педагогічні принципи як повага до особистості учня та його права на самовизначення, готовність педагога до адекватної поведінки в різних ситуаціях шкільного життя. Професійність учителя сьогодні значною мірою визначається його етичною компетентністю як вищим рівнем оволодіння педагогічною професією, квінтесенцією загальнолюдської і професійної культури педагога.

Культура професійно-педагогічної поведінки вимагає за всіх обставин взаємодії педагога з учнями, студентами, батьками, колегами, адміністрацією дотримання норм моралі і педагогічної етики, прояву гідності, доброзичливості, витримки, культури спілкування, такту.

Взаємодія учителя і учня відбувається завдяки спілкуванню. Цим питанням займалися такі вчені: В.А.Кан-Калик, О.М.Леонтьєв, Є.В.Селєзньов, О.К.Тихомиров та ін. Досліджували проблему спілкування українські психологи О.К.Дусавицький, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, С.О.Мусатов, І.О.Синиця, Н.В.Чепелева та ін.

Яскравим показником культури спілкування і невід'ємним компонентом професійної майстерності вчителя виступає педагогічний такт.

Проблема педагогічного такту як важливої характеристики професіоналізму сучасного вчителя сьогодні особливо актуальна. Вона хвилювала вчених у всі часи. Нею займалися Я.А.Коменський, Ф.А.Дістервег, К.Д.Ушинський і надавали великого значення доброзичливим стосункам між учителем і учнем; А.С.Макаренко, в свою чергу, визначав педагогічно доречними стосунки поваги і вимогливості; В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі виступали за гуманізм у стосунках учителя і учня.

Я.А.Коменський наполягав на тому, щоб школярем «напій науки поглинався без побоїв, без насилля, без огиди...»[4, 543]. Він підкреслював, що тільки від учителя, від його уміння викладати навчальний матеріал, робити його цікавим для дітей, залежить успішність у навчанні і вихованні учнів. Щоб полегшити вчителеві досягнення такої мети (гарного результату у навчально-виховному процесі, бажаної взаємодії, добрих стосунків), Я.А.Коменський створив рекомендації, які є вагомим внеском у вирішення цієї проблеми.

Ф.А.Дістервег зауважував, що "хороший учитель скупий на слова" [2, 211]. Кожне слово, сказане ним, повинне бути правдивим, підкріпленням науковими знаннями. Спілкування вчителя і учня передбачає, що говорить не тільки сам вчитель, а й викликає, залучає до розмови інших. Це - «мистецтво справжнього вчителя...» [2, 105]. Досягає цього мистецтва тільки той вчитель, який багато і наполегливо працює над собою, над розвитком своїх учительських умінь.

К.Д.Ушинський вважав навчання й виховання дуже тонким і складним процесом, який вимагає великої майстерності педагога, що полягає в умінні налагоджувати взаємодію, бути тактовним, проявляти щирі і відверті почуття у стосунках з вихованцем. На його думку, для ефективного навчання необхідна взаємодія та взаєморозуміння між учнями та вчителем, навіть голосом і зовнішнім виглядом можна зблизитися з дітьми або ж відштовхнути їх від себе. Відсутність теплоти, любові, творчості при взаємодії вбивають в учневі

прагнення до знань, співробітництва, взаємодопомоги, взаємопідтримки, це негативно позначається на їхніх стосунках і знижує якість навчально-виховної роботи. Відсутність цих умінь може негативно позначитися на формуванні особистості, адже "вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити..." [12, 41].

У працях А.С.Макаренка відображається зміст педагогічної майстерності, шляхи і засоби удосконалення умінь педагогічного спілкування. Він наголошував, що вчителеві необхідно володіти своїм голосом, обличчям, ходом, виявляти свій характер, свої почуття, настрої. На думку науковця, не може бути гарним вихователем, який «не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свої емоції. Вихователю повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Він має вести себе так, щоб кожен рух його виховував. Вчитель завжди має знати, чого він хоче в даний момент і чого не хоче. Якщо педагог не знає цього, кого він може виховувати?" [6, 179].

Концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і умови його ефективної роботи визначив О.В.Сухомлинський. Ідея співробітництва є наскрізною у всю спадщині видатного педагога. Мудрість влади, на його думку, дорослої людини над дитиною, – це майстерність, глибоке сердечне проникнення засобом слова і дії у світ дитячих думок і почуттів. Результат цього процесу багато в чому залежить від рівня розвитку умінь спілкування вчителя з учнями.. В.О.Сухомлинський не визнавав крику педагога, наполягав на виробленні умінь стримувати негативні емоції. Мудрість педагога полягає у збереженні дитячої довіри до вчителя, в бажанні дитини спілкуватися з ним як з другом і наставником. Спілкування вчителя і учня В.О.Сухомлинський наділяє такими функціями: пізнання особистості (самого себе і дитини), обмін інформацією (бесіди, діалоги), організація діяльності, обмін ролями, співпереживання, самоствердження. На його думку, існують два стилі спілкування: спілкування на основі захопленості спільною творчою працею; спілкування на основі дружньої прихильності. Будуючи діалогічне спілкування, вихователю взаємодіє з вихованцем з позиції рівності і для того,

щоб слово педагога виховувало, воно має озиватися в душі вихованця. Важливим педагогічним мистецтвом, підкреслював В.О.Сухомлинський, є уміння вчителя вислухати дитину [11].

В.А.Кан-Калік розкриває питання педагогічного спілкування, виховання і навчання, пропонує систему оволодіння прийомами комунікації в навчанні і вихованні [3].

В Українському педагогічному словнику педагогічний такт визначається як «почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей, уміння вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обгрунтовані вимоги» [1, 325].

І.В.Страхов вважає педагогічний такт мірою педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховних впливів, виражену в їх оптимізації, тонкому пристосуванні до особливостей кожної ситуації та індивідуальної своєрідності школяра [10].

Відомий дидакт М.Н.Скаткін пише: «Питання про міру – одне з центральних у педагогіці і для успішного вирішення потрібні не тільки знання теорії, а й оволодіння педагогічним мистецтвом, уміння застосовувати теорію з урахуванням конкретних умов, в яких відбувається педагогічний процес» [8].

І.О.Синиця відмічає: «Педагогічний такт в широкому розумінні – спеціальне професійне уміння учителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за даних обставин засіб виховного впливу» [7].

**Такт** (лат. *tactus*) - дотик, торкання [9]. Вчитель – це виробнича сила, що здійснює духовне відтворення та розвиток людини і суспільства. Він транслює знання і творить нову людину. Вчитель повинен любити дітей тактовно і тонко впливати на емоційну, інтелектуальну та вольову сфери учнів. Порушення ж такту може призвести до дисгармонії в стосунках, розриву міжособистісних зв'язків.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, основними цінностями для педагога є: учні та їхня доля й інтереси; наука, яку він представляє, її методи, відкриття; професія, яку він обрав. У

вчителів повинні поєднуватися високий професіоналізм із усвідомленням сучасних потреб [5, 49].

Перехід на особистісно-орієнтоване навчання, поєднання педагогічного впливу з педагогічною взаємодією вчителя і учнів у навчальному процесі обумовлює й новий характер стосунків, регулятором яких у виступає педагогічний такт.

Складовими педагогічного такту В.П.Щербань визначає: психолого-педагогічну грамотність; педагогічну винахідливість; ініціативність і осмисленість дій; довіру і повагу; спостережливість і уважність; уміння передбачати; уміння все бачити, але не все «помічати»; витримку і самовладання; педагогічну кмітливість; емоційну культуру; вимогливість і доброзичливість; чуйність і милосердя [13, 121].

Отже, сучасний вчитель повинен вміти вибирати оптимальні способи виховного впливу, не принижувати гідності учнів; уникати критики у присутності дітей; правильно орієнтуватися в нестандартній ситуації та приймати правильні рішення; при необхідності визнавати свої помилки; попереджувати небажані конфліктні ситуації; переборювати стереотипи, що заважають успішній взаємодії; внутрішньо мобілізувати себе в непередбаченій ситуації; розряджати напружену обстановку; стримувати певні емоції, управляти настроєм; проявляти терпіння до справедливої критики на свою адресу; не допускати підкреслення своєї вищості, тобто володіти педагогічним тактом.

*У вирішенні проблеми використані підходи А.Клим-Климашевської*

### **Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 325.
2. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956. – 268 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогической технике. – М.: Педагогика, 1987.–134 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.А.Красновского – М.: Учпедиз., 1955. – 651 с.

5. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 158 с.
6. Макаренко А.С. Собрания сочинений: В 7 Т.– М.: Акад. Пед. наук, 1958. – Т.5 – 558с.
7. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. - К.: Радянська школа, 1981. - 127 с.
8. Скаткин М.Н. Предисловие //Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции – М., 1988. - С.3.
9. Словарь иностранных слов /Под ред. И.В.Лехина и проф. Ф.И.Петрова. – М.: Учпедгиз, 1949. – 801 с.
10. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. – М., 1972.
11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254с.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1988. – Т. 1. – 414 с.
13. Щербань П.М. Прикладна педагогіка. – К.: Вища школа, 2002. – 214 с.

*Л.І.Варнавська*

### **НОВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ - НА ДОПОМОГУ МАЙБУТНІМ ВИКЛАДАЧАМ МУЗИКИ**

*В статті розглядаються необхідність і деякі питання організації музики методами комп'ютерних технологій майбутніми вчителями музики.*

У сучасному суспільстві, де домінує положення займають інформаційні технології, орієнтація України на створення інформаційного суспільства та інтеграцію до Європейського Союзу вимагають нові підходи до комп'ютеризації освіти та використання нових засобів комп'ютерних технологій.

Проблемою комп'ютеризації в освіті займаються такі педагоги, як М.Фіцула, Ю.Машбиць, Б.Гершунський, Л.Забродська, М.Жалдак та ін.

Ці питання займають місце у працях провідних українських педагогів М.І.Чембержі, А.В.Архипчука, І.Ю.Мельника, В.Й.Козліна. Авторські програми, запроваджені ними, вирішують завдання всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів музичних та загальноосвітніх шкіл, такі, як асоціативне сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів, навички втілення художнього образу за допомогою комп'ютерних засобів навчання, розуміння поняття ритму в природі і мистецтві, розуміння поняття “фактура” [2, с.29-30].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових джерел свідчить про те, що проблемі комп'ютеризації музичної освіти у вищих педагогічних закладах України приділяється поки що недостатньо уваги.

Питанням аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій займається чимало спеціалістів, проте, в літературі, особливо науковій, це майже не висвітлюється.

Останнім часом, у зв'язку з розвитком новітніх комп'ютерних розробок та збільшенням музичних програм спостерігається зацікавленість студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів до використання засобів комп'ютерних технологій не тільки для розваг, але й для пошуків у створенні чогось нового, необхідного для сучасного існування та підвищення інтересу до професії педагога-музиканта загальноосвітньої школі. Так, вивчаючи пісні шкільного репертуару не лише під власний акомпанемент, а залучаючи до цього етапу аранжировку шкільної пісні, зроблену за допомогою комп'ютерних технологій, студент має змогу не тільки показати результат своєї творчості, але й залучити до цього ж і дітей, як на педагогічній практиці, так і у подальшій професійній діяльності. На жаль, в Україні ця проблема розв'язується дуже повільно. Між тим, у країнах близького та дальнього зарубіжжя їй приділяється достатньо уваги.

Так, в американському Дартмуті наприкінці 80-х років побачив світ перший переносний синтезатор “Сінклавір” з шістнадцятидоріжковим секвенсором та була створена електроакустична програма, яку розробляли протягом 20-ти років, і яка дала поштовх багатьом вищим навчальним закладам



Америку для створення на музичних факультетах студій електронної музики, де комп'ютерна музика вже затвердилась у якості академічної дисципліни. В Росії проводяться міжнародні конкурси та фестивалі сучасної комп'ютерної музики та комп'ютерних аранжировок музичних творів різних епох; створюються сучасні класи електронної музики; розглядаються етапи розвитку електронної музики в навчальних закладах.

Внаслідок доступності музичного програмного забезпечення електроніки, бажання молоді реалізувати себе в музичній творчості з'явилась велика кількість віртуальних музичних проєктів.

У зв'язку з введенням в навчальний курс підготовки студентів музично-педагогічних факультетів спеціального курсу "Комп'ютерне аранжування музичних творів", настала нагальна потреба вивести деякі питання цього аспекту на обговорення.

Ми припустили, що при аранжуванні музичних творів засобами комп'ютерних технологій у студентів почне розвиватися тембральний слух, що вплине на розвиток музичного смаку в цілому; вони придбають вміння розпізнавати голоси музичних інструментів та використовувати це на уроках музики; збільшиться інтерес до навчання та набутку професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Одним з елементів аранжування музичних творів є вибір інструментів, які при цьому використовуються.

З появою комп'ютерних технологій з'явилась можливість використання звуку майже любого тембру. При створенні музичної композиції на комп'ютері аранжувальник має в своєму розпорядженні набір тембрів, котрий надається звуковою картою комп'ютера, де зареєстровано не менш 128 тембрів. Звукова карта - це великий багатотембровий інструмент, який на відміну від симфонічного оркестру, гнучкий та зручний в управлінні, він здатний справитися з будь-яким ступенем складності нотного матеріалу.

Головною проблемою інструментовки музичних творів засобами комп'ютерних технологій є створення єдності тембру за декількома координатами музичного простору, такими, як горизонталі (час, формотворення), глибині (взаємодія з фактурою), вертикалі (регістровий баланс). За висловлюванням

І.М.Красильнікова, роль тембру в формоутворенні усвідомлювалась композиторами одночасно з розвитком диференційованого сприйняття забарвлення звучання унісонів та інструментів-соло, потім вокалу і інструментів, та, нарешті кожного з останніх [5, с.6]. За допомогою викладення музичної думки в єдиному тембровому руслі вони намагались поєднати різні розділи форми для створення образу якогось з персонажів, а використання тембрових контрастів дозволяло перемкнути увагу слухача з однієї діючої особи на іншу.

Відповідно, і в аранжуванні музичних творів за допомогою засобів комп'ютерних технологій її не слід роздрібняти контрастними тембрами, а навпаки, переходячи до нової побудови, необхідно лише змінити тембральне забарвлення на межі музичної форми. Для прикладу ми аранжували пісню для 2-го класу загальноосвітньої школи "Шпачок прощається" муз. Т.Попатенко. Спочатку ми визначили, що форма тут куплетна зі вступом та закінченням, і, щоб відокремити вступ, програш та закінчення від музики куплетів визначили, що в куплетах можуть поєднуватися струнно-смичкові інструменти, а всі інші партії можуть виконувати співзвучні їм духові інструменти - флейти.

Якість тембру - поєднувати та роз'єднувати звучання - впливає і на взаємодію з фактурою. Якщо завданням аранжувальника є підкреслення єдності якогось елемента фактури (акорду), то необхідно доручити його виконання темброво однорідним інструментам, а якщо роз'єднати мелодію, підголосок та супровід, то слід доручити виконання інструментам, різним за кольором звучання. Візьмемо для прикладу українську народну пісню "Щебетала пташечка" та білоруську народну пісню "Сів комарик на дубочку". В першому прикладі для підкреслення характеру твору можна роздати виконання всіх елементів фактури групі струнно-смичкових інструментів, а в другому випадку для відображення жартівливого характеру розподілити фактуру поміж інструментами так: струнно-смичковим виконувати низьку партію, а дерев'яним духовим - верхівки.

Для побудови регістрового балансу актуальним є співвідношення інструментів по теситурі. Кожний інструмент,

за словами М.Римського-Корсакова, має свою галузь виразної гри, де його художній потенціал виявляється в найбільшій мірі. Ця галузь охоплює центральну частину діапазону інструменту, що при аранжуванні музичного твору сприяє досягненню реєстрового балансу. Відтак, як неможливо надати грати скрипкам партію контрабасу, так як і неможливо валторні заграти партію флейти.

Якщо аранжировка буде відповідати простішим, наданим вище закономірностям взаємодії тембру з формою, фактурою, реєстровим положенням голосів і принципам їх сумісництва, то для додання яскравості необхідне орієнтування на колорити інструментів асоціативний зв'язок при використанні кожного з них.

У зв'язку з викладеним вище ми можемо зробити такі висновки:

- створюючи тембральний та реєстровий баланс поміж групами інструментів шляхом різноманітних завдань по вибору звукових співвідношень, студент починає робити висновки щодо звучання симфонічного оркестру, оркестру народних інструментів, духового оркестру (дерев'яних та мідних інструментів); внаслідок чого у студента починає формуватися музичний смак як у виконанні музики різних епох та стилів, так і в слуханні цієї музики, що сприяє виникненню інтересу до аранжування музичних творів (в нашому випадку шкільної пісні), індивідуального бачення складу інструментів при аранжуванні засобами комп'ютерних технологій та розвитку власного музичного погляду;
- майбутні вчителі музики вчать використовувати набуті знання в загальноосвітніх школах, як на уроках музики, так і в позакласній та позашкільній роботі, та формувати музичний смак та любов до музики в учнів.

#### Література

1. Апраксина О.Музыкальное воспитание в школе. Вып.9. -М.: Музыка, 1974. -96с.
2. Архипчук А., Мельник І, та ін. Інформаційні технології, мистецтво, виховання особистості// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. - №5.

3. Белунцов В. Музикант й комп'ютер / Музыка для синтезатора, 2006. - №1.- С.32-38.
4. Красильников Й. Электронная инструментовка музыкальных произведений// Музыка й електроника. - 2006. - №2.
5. Співаковський О. Про вплив інформаційних технологій на технології освіти // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. НПУ ім. М.П.Драгоманова. - Вип.4. – Київ, 2001. - С.3-11.
6. Чембержі М. Концептуальні напрямки і динаміка розвитку Київської дитячої Академії мистецтв// Українська культура і мистецтво в сучасному державотворчому процесі: стан і проблеми, перспективи: Зб. наук, праць. — К., 2000.

*А.В.Мастіпанова*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ТЕХНІЧНОГО РИСУНКА МЕТОДАМИ КРЕСЛЕННЯ**

*В статтє рассмотрено сходство и различие художественного и технического рисунков и некоторые особенности исполнения технического рисунка на занятиях по черчению с целью улучшения восприятия характерных свойств технического рисунка студентами художественной направленности.*

*Similarity and difference of artistic and technical designs and also some particularities of fulfilling technical design in the drawing studies for the purpose of improvement of perception of technical design characteristic features by the students of artistic orientation were considered in the article.*

**Постановка проблеми:** Студенти художньо-графічного відділення факультету мистецтв КДПУ вивчають креслення як загальноосвітню дисципліну. Але не всі вони добре усвідомлюють потрібність таких, здавалось би, загальнонаукових або ж суто технічних дисциплін як нарисна геометрія, центральне проектування чи креслення. Тому потрібно знайти такі елементи, які однаково потрібні і вивчаються як в образотворчому циклі наук, так і в згаданих вище дисциплінах. Це буде стимулювати розвиток фахових навичок і підвищення інтелекту студентів.

Одним із таких понять, які є важливими в обох напрямках, є художній малюнок в образотворчому мистецтві і технічний рисунок в кресленні. Якщо студенти будуть добре розуміти спорідненість цих понять, їх схожість і відмінність, то це буде служити мотивацією для вивчення студентами образотворчих спеціальностей дисципліни креслення. Адже для того, щоб грамотно виконати технічний рисунок, потрібно добре знати попередні розділи креслення, починаючи з правил виконання креслень, геометричного креслення, виконання виглядів, розрізів аж до аксонометричних проєкцій.

Виникає необхідність вивчити особливості технічного рисунка для подальшого порівняння його із художнім малюнком.

Аналіз публікацій. Майже всі наукові роботи і підручники містять усталену методику побудови технічного рисунка [1; 2; 3; 4].

Вона полягає в тому, що технічний рисунок виконують на основі однієї із аксонометрій, від руки і показують власні тіні на предметі різними методами відтінення з урахуванням відомої в образотворчих дисциплінах світлотіні.

Основою для виконання технічних рисунків є аксонометричні проєкції: прямокутна аксонометрія (прямокутна ізометрія, прямокутна діаметрія) і косокутна аксонометрія (косокутна фронтальна ізометрія, косокутна фронтальна діаметрія) і косокутна горизонтальна ізометрія).

Для виконання технічного рисунка можна також використовувати центральне проєктування (перспективу). Але, як правило, цими методами користуються при побудові архітектурних об'єктів і інтер'єру.

При виконанні художніх малюнків використовують перспективу, на основі якої будують співвідношення між елементами художнього задуму.

Геометричні орнаменти також мають багато спільного із художнім малюнком [2].

Але ми тут зосередимося на зображенні тривимірних форм як художніми методами, так і за допомогою технічного рисунка. Виконання технічного рисунка традиційними способами не викликає сумнівів. Але студенти художніх

спеціальностей не завжди розуміють потрібність виконання технічного рисунка, тим більше, що вони володіють способами виконання малюнка художнього. Тому корисно звернути увагу на схожість і відмінність обох способів зображення тривимірних предметів.

**Метою** статті є: на основі порівняльного аналізу художнього малюнка і технічного рисунка показати їх схожість і відмінність, а також відмітити деякі особливості виконання технічного рисунка, щоб заохотити до вивчення дисципліни креслення студентів образотворчих спеціальностей для підвищення якості їх освіти.

**Результати дослідження.** Порівняємо особливості художнього малюнка предмета в образотворчому мистецтві і технічного рисунка такого ж предмета в кресленні.

Художній малюнок	Технічний рисунок
<b>1. Мета зображення предмета</b>	
Емоційний вплив на глядача формою, положенням, кольором предмета.	Максимальна констатація форми предмета, його розмірів, внутрішньої будови; часто виконується розріз предмета з показом матеріалу його виготовлення
<b>2. Положення предмета</b>	
Довільне, залежить від задуму художника, правильне положення предмета повинно бути виконане із урахуванням законів перспективи.	Предмет може бути в положеннях, які диктують в кресленні регламентовані державним стандартом види аксонометрії: 1. Прямокутна аксонометрія. а) прямокутна ізометрична проекція (ізометрія); б) прямокутна диметрична проекція (диметрія); в) можлива триметрія. 2. Косокутна аксонометрія: а) косокутна фронтальна ізомерія; б) косокутна фронтальна

Художній малюнок	Технічний рисунок
	<p>діметрія;            в) косокутна горизонтальна ізометрія.            Деякі проблеми можуть бути виконані в перспективі; як правило, це стосується архітектурних об'єктів.</p>
<p><b>3. Контури і форма предмета.</b>            Може мати неясно означені контури або і зовсім без них. В графічних малюнках контур не є метою зображення, елементи штрихів показують місце, форму, відтінення предмета. Більш близькі елементи показуються потовщеними штрихами. Віддалені елементи показують потоншенням лінії штриха.</p>	<p>Контури предмета, обов'язкові. Виконання складають зображення за допомогою точок, але контур предмета і в цьому випадку ясно проглядається. Лінія контуру всюди має однакову товщину. Форма предмета показана його положенням в певній аксонометричній проекції або його перспективою.</p>
<p><b>4. Тіні і відтінення.</b>            Тіні довільні, диктуються задумом художника, законами світлотіні, кольоропередачі і перспективи. Тіні падаючі і власні. В графічному малюнку штрих несе інтегральну задачу, передаючи одночасно форму, віддаленість предмета, його відтінення і тональність, як сказано в п.3.</p>	<p>Тіні на графічному зображенні такі:            а) штриховка;            б) шрафіровка;            в) точки;            Також тіні можуть виконуватись способами:            а) відмивки (акварель, туш).            б) тушовка (туш, олівець, гуаш).            Тіні, як правило, власні, виключення складають зображення архітектурних об'єктів, де тіні також і падаючі.</p>

Як бачимо, художній малюнок і технічний рисунок одного і того ж предмета мають як відмінні, так і схожі риси. Різниця у виконанні видна із таблиці. Спільними особливостями є застосування перспективи в деяких технічних рисунках але, вона не є методом креслення (див. таблицю), а також застосування ліній, хоча, вона має різне смислове навантаження в обох випадках. Схожість також в тому, що як художній малюнок, так і технічний рисунок виконуються без інструментів. Виключення складає особливий вид технічних рисунків, які служать ілюстраціями в технічній літературі і навчальних посібниках, а також для демонстраційних плакатів з навчальною метою. Це технічний рисунок, виконаний із інструментами (лінійка, циркуль, транспортир і ін. , або за допомогою комп'ютерних технологій). Цей вид технічного рисунка можна також назвати аксонометрією із відтінення і почасти з нестрогим визначенням розмірів предмета, але із збереженням пропорцій між елементами.

Для кожного об'єкта, який бажають відобразити в технічному рисунку, треба правильно вибрати вид аксонометрії. Це залежить від форми предмета. Якщо предмет має циліндричну і конічну форму і розміри, які мало відрізняються по трьох осях, то рекомендують використовувати ізометрії.

Якщо предмет складається в чотирьохгранних призмі або піраміді коли по одній осі розмір превалує, то використовують діаметрії, причому предмет орієнтують довшою стороною по осі, по якій коефіцієнт викривлення рівний 1.

Цікаве використання косокутних аксонометрій . Вони характерні тим, що на проєкційній площині, яка входить в назву косокутної аксонометрії, елементи предмета не мають викривлення: тобто коло зображується як коло без викривлень, квадрат як квадрат, прямокутних із тими ж співвідношеннями сторін. Тому при використанні цих косокутних аксонометрій доцільно орієнтувати предмет так, щоб найбільш складні і характерні його елементи проєктувались на площину , що входить в назву косокутної аксонометрії. Так, предмет із переважаючими циліндричними і круглими елементами при використанні косокутної фронтальної ізометрії і косокутної фронтальної діаметрії зображують начебто на вертикальній



площині (як розетку на стіні). Зображення аксонометрії мов би нанизують на горизонтальну вісь. Косокутну горизонтальну ізометрію, яку ще називають “жаб’ячою”, можна використовувати для зображення вертикальних предметів із характерними складними елементами зверху. Зображення на ній будують ніби нанизаними на вертикальну вісь, воно немов би стоїть на горизонтальній площині. Можна було б використовувати цю аксонометрію для зображення висячих зверху об’єктів або космічних апаратів, тобто якщо на складні елементи доцільно дивитись знизу.

Косокутна аксонометрія для тих, хто її вміє будувати, набагато простіша при побудові, ніж наприклад, прямокутна аксонометрія. Так, якщо в завданні при побудові ескізу деталі потрібно виконати технічний рисунок, то коли в завданні вказано, що є вибір типу аксонометрії, студенти часто виконують технічний рисунок на основі однієї із косокутних аксонометрій. Коли виникають труднощі в визначенні найбільш вдалого типу аксонометрії, то рекомендується зробити декілька технічних рисунків на основі різних аксонометрій і вибрати той, що найбільше підходить.

Для виконання технічного рисунка потрібно вміти будувати від руки плоскі геометричні фігури: коло, квадрат, прямокутник, які є основою для побудови об’ємною предмета типу циліндра, конуса, призми.

Для цього є різні методи. Можна будувати плоскі фігури від руки тими ж методами, що і з інструментами, а можна застосовувати спеціальні методи.

Для студентів, які мають навик малювання предметів і знають прийоми технічного креслення, труднощів із виконанням аксонометрії від руки методами, аналогічними інструментальним, не виникає. Але все ж ігнорування спеціальних методів інколи пояснюється просто їх незнанням. Тому коротко перерахуємо, на які елементи треба звертати увагу. Це передусім проведення ліній, суцільних, пунктирних, штрих-пунктирних (проходять в школі), але є спеціальне завдання і в курсі креслення для інститутів. Те ж стосується побудови від руки різних кутів: 90, 30, 60, 45: Також потрібно

вміти ділити від руки відрізки на 2, 3, 4 і т.і., а також кути на довільне число частин.

Існує кілька методів побудови вручну кола. Наприклад, в квадрат треба вписати коло. Для цього проводять в квадраті осі і дві взаємно перпендикулярні діагоналі. Потім ділять одну із осей на 6 частин, відмічають то одній частині зверху і знизу, проводять через них прямі, паралельні сторонам і на діагоналях відмічають 4 точки кола. Разом із точками перетину квадрата із осями буде 8 точок кола. Щоб точніше побудувати коло, треба на  $1/6$  частині осі, ближчої до сторони квадрата, відмітити половину, потім на цій половині, ближчій до центра, відмітити ще половину і на новій половині ближчій до центра ще відмітити половину, і вже через неї провести пряму, паралельну стороні квадрата до перетину із діагоналями де і одержимо більш точні точки кола.

Ще простіший і більш точний спосіб такий. На сторонах квадрата відмічають від прямого кута  $1/4$  і  $3/8$  частини сторони квадрата, проводять гіпотенузу прямокутного трикутника, яка і перетне діагональ квадрата в потрібній точці, що належить колу. Ці способи корисно використати при побудові від руки аксонометрій. Для цього спочатку на осях будують відповідний паралелограм, в якого по описаних вище правилах вписують коло в аксонометрії. Також існують правила для побудови від руки шестигранної призми.

Для виконання технічного рисунка, як і для виконання ескізу предмета або ж креслення потрібно вміти аналізувати предмет, тобто подумки розділити його на окремі складові частини. Найбільш характерними елементарними геометричними тілами є прямокутні, тригранні, шестигранні призми, циліндри, конуси, піраміди. Серед них превалюють чотиригранні призми циліндри, інколи, як ребра жорсткості, використовують тригранні призми. Крім того, не всі ці геометричні тіла представлені в повністю. Наприклад, циліндр може бути не весь, а його половина чи частина, або ж це циліндр із перетином іншим геометричним тілом, наприклад чотиригранною чи шестигранною призмою. Тому важливо навчитися аналізувати складну форму предмета і визначати його елементи.

Як відомо, при виконанні ескізу предмета, що є основою для виконання по ньому креслення, є кілька етапів в тому числі виконання габаритних прямокутників на основі визначених пропорцій предмета, а потім послідовне уточнення контурів предмета. Можна порекомендувати аналогічні етапи при виконанні технічного рисунка. Різниця в тому, що не потрібно наносити контури одночасно на всіх проекціях, що, як показує практика, для студентів дуже обтяжливо. Вони воліють намалювати один вигляд, а потім приступати до інших. Мало допомагає апеляція до нього, що на заняттях з образотворчого мистецтва їх вчать не малювати в деталях, наприклад, голову, а потім примальовувати інші частини фігури.

При малюванні технічного рисунка спочатку, як сказано вище, вибирають основу – вид аксонометрії, потім виконують її осі, далі на основі визначених пропорцій предмета виконують в осях узагальнену форму цього предмета, наприклад призматичну, далі розбивають її на окремі призми або ж прибудовують до неї додаткові. Закінчивши їх, починають вписувати в цю призматичну конструкцію потрібні циліндри, роблять скруглення, позначають і виконують отвори в вигляді еліпсів і т.д. Потім, якщо необхідно, роблять розріз предметів, виявляючи їх внутрішню структуру. При цьому можна орієнтуватись на попередньо виконаний ескіз чи креслення із відповідним розрізом. Потім виявляють всі контури виконаного предмета, і приступають до штриховки, яка служить для відтінення предмета і показує матеріал в розрізі. Щоб показати матеріал в розрізі, його штрихують по тому ж принципу, що і в аксонометрії, показуючи матеріал: метал, дерево та ін. Для виконання відтінення предмета вибирають його вид. В кресленні використовують графічні методи; штриховку, шрафіровку і точки, а також методи з використанням акварелі чи туші: відмивка, тушовка. Ці методи достатньо, описані в літературі наприклад [1].

Запропонована методика була випробувана на заняттях з креслення на художню-графічному факультеті, що показало її корисність. Студенти виконували спеціальне індивідуальне завдання, куди входило виконання технічного рисунка і аналіз його особливостей в порівнянні із художнім малюнком. Крім

того, для курсових робіт, коли вони були заплановані, однією із тем була "Виконання технічного рисунка", що також закріплювало достатнє володіння цими методами. Також студенти виконували демонстраційні плакати, на яких зображувались технічні рисунки, аналогічно друкованим зразкам навчальних посібників з креслення.

**Висновок.** Як показала навчальна практика, запропонована методика підвищує знання і вміння студенти художнього спрямування і мотивацію для вивчення креслення. Вона дозволяє студентам свідомо підійти до навчального матеріалу, закріпити інтегральний погляд на весь об'єм навчальних дисциплін, який викладається для художніх спеціальностей.

**Подальше використання.** Методика може бути використана при складанні навчальних програм, лекцій і лабораторних робіт з креслення.

#### Література

1. Кириллов А.Ф. Черчение и рисование. - Москва: Высшая школа, 1987.
2. Соловьев С.А., Буланже Г.В., Шульга А.К. Задачник по черчению и перспективе. - Москва: Высшая школа, 1978.
3. Михайленко В.Є., Пономарев А.М. Инженерная графика. Киев: Вища школа, 1990.
4. Миронов Р.С. Миронова Б.Г. Сборник заданий по черчению: Высшая школа, 1984.

*Т.В.Андріанов, Н.Г.Макаренко, В.Є.Андріанов*

### **ПЕРЕКОНАННЯ ЯК МЕТОД ДУХОВНОГО ТА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*В статтє раскрывається убеждение как метод духовного и морального воспитания в учебно-воспитательном процессе высшей школы.*

*The article reveals persuasion as a method of spiritual and moral upbringing in the educational process of higher school.*

Постановка проблеми. Аналіз літературних джерел із теорії, практики фізичної культури та спорту свідчить про

надзвичайно важливу роль особистості педагога з фізичного виховання у переконаннях молодшого покоління в їх духовності, як вони впливають на його світогляд, ідеологію, політику. У цьому сенсі виступає проблема переконань, що виникає в навчально-виховному процесі.

**Актуальність.** Пошук шляхів підвищення активності студентів у навчально-виховному процесі не лише в удосконаленні їх фізичних якостей, а й зміцнення їх духовного потенціалу, внутрішній стан, життєвий тонус, відчуття душі та серця (як засобу здоров'я), все це є стратегічним напрямком економічного, соціального програмування людини і в даний час актуальне і знаходяться в колі зору педагогів, соціологів, філософів, митців.

Мета дослідження – висвітлити актуальні проблеми формування переконань студентів у навчально-виховному процесі з фізичного виховання в системі духовних цінностей, до яких входять моральні, інтелектуальні та інші якості.

Переконання – найбільш ефективний метод морального виховання. Підтвердженням цього є досвід відомих спортивних педагогів. Але відношення до цього методу зі сторони тренерів та вчителів фізичної культури неоднозначне. Багато з них вважають, що він не має в роботі суттєвого значення.

Ці обставини можна пояснити низькою ефективністю застосування методу переконання, невмінням тренера або вчителя правильно використовувати його, незнанням умов, які допомагають зробити усне слово надійним засобом морального впливу.

Із метою виділення цих умов ми проаналізували дані, які накопичувалися нами у підсумках спеціальних досліджень. Вони проводилися у 2003-2006 р. в КДПУ на педагогічному факультеті. Проведено анкетування 400 студентів спеціальності «Початкові класи з фізичним вихованням», «Дошкільне виховання». З 250 з них проводилися бесіди. Взято інтерв'ю у 200 викладачів ВНЗ та учителів фізичної культури. Вивчено 150 письмових робіт слухачів семінарів в інститутах удосконалення учителів та на факультетах удосконалення і підвищення кваліфікації.

Аналіз цієї роботи дозволив визначити умови, які допомагають підвищити ефективність методу переконання. Головні з них можна віднести до 3-х груп: 1) вміння користуватися словом; 2) врахування індивідуальних та вікових особливостей спортсменів; 3) врахування місця та часу застосування методу навчання.

Роздивимося кожну групу.

1. Дуже важливо правильно починати розмову. Зміст мови студенти засвоюють краще, якщо педагог одразу заволодіє їх увагою з перших слів встановлює з ними контакт. Однак, спостереження показали, що тільки 2% випадках тренери, вчителі прикрашають бесіду цікавими фактами, прикладами. Ми заслухали 12 лекцій, які починалися з шаблонної преамбули. І кожен раз увага аудиторії слабшала, виникав шум. Після цього дуже важко налагодити контакт зі студентами. І навпаки, почавши лекцію з розповіді про цікавий випадок, викладач заволодів увагою аудиторії. Мова дійсно чинить сильний вплив на слухачів, якщо її відрізняє висока ідейність, політична гострота, якщо матеріал, який викладається, має солідне наукове обґрунтування. Переконаючи студентів, слід апелювати до їх кращих почуттів. Розмовляючи, наприклад, зі спортсменом, який завинив, необхідно дати йому відчуття, що вірите у нього, що він – гідний член колективу, що спортсмен обов'язково знайде в собі сили виправити помилки і не робити їх у майбутньому.

2. Переконаючи студентів молодших курсів (17-19 років), не слід зупинити їх увагу на причинах, які викликають погану поведінку. У бесіді слід підкреслювати, яку радість, щастя несуть шляхетні вчинки, дисциплінована поведінка самому спортсмену та людям, які його оточують. Розмовляти краще всього недовго. Говорити від душі. Наводити конкретні приклади. У студентів в цьому віці багате уявлення, вони мріють про вчинки. Тут і розповіді про подвиги мужніх бійців за Вітчизну, бесіди про подвиги спортсменів знаходять особливо сприятливу нагоду.

3. Метод переконання призводить до кращого результату, коли його застосовують у незвичній для студентів обстановці.

Багато із вищезазначених прийомів формування переконань ми в своєму дослідженні використовуємо на практичних заняттях з основ фізичного виховання з методикою на педагогічному факультеті спеціальності «Дошкільне виховання», де впроваджуються сучасні форми і методи контролю знань за Болонською системою.

Розглянемо деякі фрагменти формування переконань присвяченої інтеграції фізичної культури в духовність. Духовність – це цілісна якість людини, яка виявляється в ставленні до навколишнього середовища з точки зору свого внутрішнього світу. Цю якість потрібно формувати, закладати та програмувати ще з дитячого віку, коли дитина ще як губка вбирає в себе все те, що відбувається навколо нас. Як приклад, була проведена виставка.

На виставці були представлені розробки, наочності, присвячені саме цій проблемі. Кожен із студентів намагався зробити свій внесок для подолання поставленої перед ними проблеми. А що, як не гра, краще підходить для цієї мети? Беручи участь у театралізованих іграх, діти знайомляться з навколишнім оточенням через образи, барви, звуки. Великий і різнобічний вплив ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як сильний, але ненав'язливий педагогічний засіб, адже малюк під час гри відчуває себе розкуто, вільно, готовий сприймати інформацію. Образне, яскраве зображення соціальної дійсності, явищ природи знайомить дітей з навколишнім світом в усьому його розмаїтті. А вміло поставлені запитання спонукають їх міркувати, аналізувати, робити висновки і узагальнення.

Кожен з учасників виставки представив свою гру з використанням наочності (яскравої, цікавої та зрозумілої для дітей). Перша учасниця – Кудінова Вікторія, запропонувала гру «Зашнуруй чобіток», в процесі якої діти повинні за певну кількість хвилин правильно зашнурувати чобіток. Гра своєю метою передбачає створити бадьорий, радісний настрій, навчити діяти спільно, узгоджено, узгоджувати свої рухи з іншими учасниками гри, відбувається розвиток моторики, сенсорики, спритності.

Другу гру «Збери квіточку» представила Паливода Юлія. Під час проведення гри діти повинні бути поділені на дві команди для відчуття у дітей елементу змагання. З окремих елементів діти повинні зібрати велику квітку. Яка команда впорається з поставленою задачею, та і виграє. В процесі гри у дітей створюється веселий жартівливий настрій, розвивається вміння швидко орієнтуватися в просторі, не наштотхуватися один на одного, швидко реагувати на сигнали вихователя, розвиток колективності, моторики, вміння розрізняти кольори, рахувати кількість елементів одного цілого.

У процесі наших досліджень студенти розробляли методичні поради, виготовляли наочну атрибутику, відпрацьовували свій творчий потенціал, удосконалювали, насамперед, власне переконання, вели пошук таких комунікативних засобів – слово, інтонація, погляд, які допомагали формувати взаємостосунки, уміння підтримувати дисципліну, організувати індивідуальну і колективну діяльність на заняттях, що є складовою педагогічної майстерності майбутнього фахівця.

Таким чином, знання життя, закономірності мовного впливу та технічних засобів навчання великий теоретичний багаж педагога, його знайомство зі спортивною літературою, що дозволяє йому аналізувати основні теоретичні положення та підкріплювати їх яскравими прикладами, зроблять його переконання більш ефективним. Також слід зазначити, що заняття з фізичного виховання поруч з розвитком фізичних якостей виступають і морально-вольові якості, які впливають на можливі дії, на соціальну переорієнтацію студента, дякуючи чому, їх вплив на формування поведінки у суспільстві стоїть міцно, а головне на правильно зорієнтований у суспільстві. Переконливість у фізичному вдосконаленні, під впливом якої формується особистість, здійснюється єдність всіх функцій навчання: освітньої, оздоровчої, виховної та всіма компонентами навчального процесу.

#### Література

1. Андріанов В.Є., Макаренко Н.Г. Духовний потенціал фізичної культури. Теорія та методика фізичного виховання. - № 5. - Харків. - 2006. - 48 с.



2. Андріанов В.Є., Макаренко Н.Г. Інтеграція фізичної культури в духовність. Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту. Матеріали наукової конференції. 8-9 грудня. - Харків. - 2005. – 43 с.
3. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – Київ. -2004. -54 с.
4. Шиян Б.М. Теорія і практика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан. 2003. – 272 с.

*О.А.Чаркіна*

### **ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ: ТЕНДЕНЦІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*В статье рассматриваются реалии педагогического тестирования в системе высшей школы Украины. Автор полагает, что тестирование может стать одним из наиболее эффективных научно обоснованных методов контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов при условии рационального внедрения в образовательную практику.*

*The article demonstrates the real situation with pedagogical testing in Ukrainian higher educational establishment. In author's opinion, testing can be the most effective method of scientifically grounded control over specialist's training process if it will be found appropriate conditions to its investigation into practical use.*

Протиріччя в системі вищої освіти детермінуються суспільними протиріччями, основне серед яких – між існуючим традиційним характером контрольно-діагностичної діяльності та інноваційною спрямованістю її в сучасних умовах оптимізації навчального процесу.

У статті розглянуто особливості педагогічного тестування як однієї з найбільш інформативних та об'єктивних технологій педагогічної діагностики.

**Постановка проблеми.** Тестові методики в сфері освіти багатьох країн слугують важливим, а в деяких випадках єдиним інструментом, що дозволяє виявити інтелектуальні та професійні здібності особистості, рівень підготовки з окремих навчальних предметів або циклів дисциплін. Крім того, у

провідних освітніх установах Західної Європи тести використовують для з'ясування стану здоров'я і фізичного розвитку студентської молоді. Це дає підстави розглядати тестування як універсальну процедуру сучасної педагогічної діагностики.

На теренах СНД тести в систему освіти впроваджуються вже вдруге. Минулий досвід та практика сьогодення показують, що ставлення наукової спільноти до тестування неоднозначне. Її це є об'єктивні причини.

Сутнісну характеристику інноваційної діяльності необхідно розглядати в просторі цілком визначеної соціальної практики. Вона здійснюється не в просторі ідей і не лише в просторі діяльності окремого суб'єкта, а стає дійсно інноваційною тільки тоді, коли набуває суспільного радикалу, коли інноваційний досвід здійснення цієї діяльності стає доступним іншим. Це передбачає фіксацію інноваційного досвіду, його культурне оформлення (тобто адаптацію до існуючих суспільних умов) та механізми трансляції (розповсюдження). Таким чином, особливий сенс нововведень полягає в перетворенні існуючої практики або створенні принципово нової. У цьому випадку має бути присутнім вектор «інституціоналізації» - організаційно-управлінське оформлення нововведень та їх нормативне закріплення.

Тестова технологія являє собою своєрідну інновацію для системи функціонування української вищої школи. На її апробацію потрібен певний час. Процес вже розпочався. Близько 30 ВНЗ України охоплені педагогічним експериментом, в 5-ти містах діють Регіональні центри тестування (Київ, Харків, Львів, Донецьк, Сімферополь). Однак вітчизняна система тестування ще не має під собою достатнього теоретико-методологічного підґрунтя.

Таким чином, у сучасній дидактиці актуалізується проблема науково-обґрунтованих методів контролю якості освіти і професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів. Суть реконструкції підходів до контролю та оцінки ми вбачаємо в підвищенні їх результативності та розширенні діапазону впливу на розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Педагогічне тестування, за умов

раціонального впровадження в освітню практику, може стати вагомим засобом підвищення ефективності контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагогічних університетів.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання контролю оцінювання знань студентів почали активно висвітлюватися в психолого-педагогічній літературі лише з 60-х рр. [1]. Одночасно контроль і оцінка знань стали об'єктами досліджень для таких відомих психологів, як Б.Г.Ананьєв, А.Н.Леонтьєв, Н.Ф.Тализіна, Д.Б.Ельконін та ін. Детальний розгляд емпіричних матеріалів закордонних (Р.Берк, Дж.Равен, Д.Вілфорд, К.Інкегамп) та вітчизняних (В.С.Аванесов, В.П.Безпалько, Ю.Ф.Гущин, Г.С.Ковальова, В.Г.Кузнєцов, О.Б.Логінова, М.В.Кларін, О.М.Майоров, І.О.Цатурова, В.І.Огорелков, О.О.Татур, В.С.Черепанов, М.Б.Челешкова, та ін.) учених показав, що педагогічне тестування є одним з найбільш потужних, надійних і об'єктивних методів контролю навчальних досягнень. Існує декілька визначень поняття педагогічного тесту і як методу, і як результату. Найбільш коректно розглядати тест як інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення та попередньо спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особистості, зміни яких можливо в процесі систематичного навчання. Або більш лаконічно: педагогічний тест – система завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно й ефективно виміряти рівень та оцінити структуру підготовленості спеціаліста [2].

Відповідно тестування являє собою метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка репрезентує передумови чи результати навчального процесу, повинна максимально відповідати принципам співставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірювань, повинна пройти обробку та інтерпретацію й бути готовою до використання в педагогічній практиці [6]. І.П.Підласий також визначає тестування як аспект діагностики, де тести навченості застосовуються на всіх етапах дидактичного процесу, ефективно

забезпечують різні види контролю [9, с.413-417]. Г.У.Матушанський розглядає тестування в контексті впровадження контролюючих технологій як один з найперспективніших методів [8, с.15]. Тестування в контексті контролюючої діяльності розглядає і С.І.Денисенко, відзначаючи, що завдяки йому з'являється можливість «формалізувати навчальний матеріал окремих тем і розділів навчальних дисциплін» [5, с.84]. О.М.Майоров вважає тестування специфічним інструментом, засобом моніторингу ефективності роботи освітніх систем [7, с.96]. Наступна, подана В.О.Хлебніковим, дефініція пов'язана з процедурою оцінки навчальних досягнень. У руслі даної тези об'єктивність досягається за рахунок стандартизації діагностичної діяльності [11, с.3].

Отже, педагогічне тестування - це «сукупність організаційних і методичних заходів, об'єднаних загальною метою і вимогами до педагогічного тесту і призначених для підготовки та проведення формалізованої процедури пред'явлення цього тесту тестованим, обробки, аналізу, інтерпретації та видачі результатів педагогічного тестування» [12, с.7-9].

**Основний зміст дослідження.** Науковий потенціал сучасної вітчизняної тестології дозволяє перейти на якісно новий рівень підготовки спеціалістів, які володітимуть основами розробки, конструювання, стандартизації та валідації тестових завдань; технологією створення такої сукупності педагогічних умов, за яких проведення тестування сприятиме оптимізації управлінської діяльності в освітній установі. Саме масове навчання, що охоплюватиме всю систему підготовки студентів та перепідготовки викладачів (семінари-практикуми, навчальні тренінги, майстер-класи), дозволить підняти тестову культуру освітян та науковців.

У зв'язку з тим, що немає єдиного розуміння, що таке тести і тестування в освіті, введемо визначення, яких і дотримуватимемося надалі.

Мова йде лише про педагогічні тести, а не про психологічні (тести інтелекту, тести загальних і спеціальних здібностей і т.п.).

Слово тест походить від англійського «test» - проба, випробування, дослідження. У вузькому значенні тест досягнення - це інструмент, що вимірює рівень оволодіння знаннями і вміннями в результаті навчання. У ширшому смислі тест - це стандартизована процедура, сукупність методик для отримання певних кількісних характеристик про досягнутий рівень ЗУНів.

Тести можуть включати завдання будь-якого типу: закриті (наприклад, з вибором відповіді), відкриті (з вільно сконструйованими відповідями), практичні завдання або інші.

До особливостей тесту, які відрізняють його від контрольних робіт, відносять:

- тести розробляються в строгій відповідності з теорією тестів (класичною або сучасною);
- вони мають стійкі статистичні характеристики для вибірки випробовуваних, із метою оцінки досягнень яких вони розроблялися;
- процедура тестування стандартизована (тобто виконання тестів, перевірка, обробка та інтерпретація їх результатів проводиться за єдиними принципами);
- тести орієнтовані не на констатацію наявності окремих засвоєних знань або умінь (хоча дана інформація може бути отримана внаслідок виконання тестів), а на визначення рівня засвоєння певної сукупності навчального матеріалу.

Дані тести отримали назву стандартизованих. Тести, що розроблені фахівцями-предметниками, але не відповідають усім вимогам, які висуваються до стандартизованих тестів, називатимемо авторськими.

В останнє десятиліття в більшості країн світу явно виявилася тенденція заміни традиційних тестових процедур на оцінні. Заміна тестів у їх традиційному розумінні як системи закритих завдань (наприклад, завдань з вибором відповіді) на систему стандартизованих завдань різного типу відбулася у зв'язку з широкою критикою тестів за обмеженість їх використання, в основному тільки для оцінки знань і репродуктивних умінь. Розширення спектру умінь, що перевіряються, привело до збільшення частки відкритих завдань, що дозволяють оцінити не тільки правильність

отриманої відповіді, але й способи рішення, логіку викладу, обґрунтованість думок і багато інших умінь, включаючи практичні, які неможливо оцінити за допомогою закритих завдань. Сучасні інформаційні технології дозволяють автоматизувати аналіз достатньо широкого класу довільних відповідей студентів.

В основу класифікації тестів покладений принцип: що оцінюватиметься і яким чином?

Існують три основні підходи в оцінці освітніх досягнень студентів:

- критерійно-орієнтований дозволяє оцінити, наскільки студенти досягли заданого рівня знань і умінь, наприклад, визначеного як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У даному випадку оцінка конкретного студента не залежить від того, які результати отримали інші студенти. Результат показуватиме, чи відповідає рівень досягнень даного студента соціально-культурним нормам, вимогам стандарту або іншим критеріям. При даному підході результати можуть інтерпретуватися двома способами: у першому випадку робиться висновок про те, засвоєний чи не засвоєний матеріал (досяг стандарту чи ні), що перевіряється, в другому – дається рівень або відсоток засвоєння матеріалу, що перевіряється (на якому рівні засвоєний стандарт або який відсоток зі всіх вимог стандарту засвоєний).
- орієнтований на індивідуальні норми конкретного студента, реального рівня його розвитку в даний момент часу. Результатом оцінки в цьому випадку є темп засвоєння і об'єм засвоєного матеріалу в порівнянні з його початковим стартовим рівнем.
- нормативно-орієнтований, орієнтований на статистичні норми, визначені для даної сукупності студентів. Учбові досягнення окремого студента інтерпретуються залежно від досягнень всієї сукупності студентів, вище або нижче середнього показника - норми. Відбувається розподіл студентів за рангами. Незалежно від того, яка шкала використовується при цьому, всі ці шкали не дають інформації про оволодіння студентами певною системою

знань і умінь або про досягнення ними конкретних цілей навчання. Даний підхід не співвіднесений із змістом процесу навчання, а якщо перевірку проводить викладач, то його оцінка найчастіше суб'єктивна, оскільки свої оцінки він виставляє відповідно до середнього рівня підготовки академічної групи (поток).

Уведення поняття і розробка методики критерійно-орієнтованого тестування поклали початок у встановленні відмінностей між педагогічними вимірюваннями і класичною психометрикою або психологічними вимірюваннями. З'явилися поняття тести засвоєння і тести мінімальної компетентності.

Відмінності всіх трьох підходів можна виявити у функціях або цілях оцінки, її наслідках для випробовуваних, в інтерпретації отриманих даних, а також в методах аналізу результатів.

Останнім часом намітилася тенденція об'єднання двох підходів (критерійно-орієнтованого і нормативно-орієнтованого) при оцінці освітніх досягнень й використання в одному інструментарії характеристик як тестів, орієнтованих на норму, так і тестів, орієнтованих на критерії.

В даний час поняття критерійно-орієнтований підхід або тест замінюються поняттями "орієнтований на зміст" і "орієнтований на мету або вимоги до рівня підготовки".

Об'єднання двох підходів також відбувається при інтерпретації результатів виконання тесту, коли результати одночасно використовуються для отримання розподілу студентів за підсумками виконання тесту, а також для отримання інформації про рівень засвоєння даною сукупністю студентів вивченого матеріалу. Наприклад, досліджувані діляться на групи за рейтингом їх досягнень і для кожної групи відбираються завдання, які описують рівень підготовки студентів в термінах знань і умінь.

Багато фахівців у галузі педагогічної кваліметрії вважають, що вимірювання, в основі яких лежить психометрика і теорія тестів, змінюються в даний час новим типом вимірювань. Вимірювання в освіті повинні оцінювати індивідуальні досягнення студента по відношенню до самого себе, а не до інших студентів, вони повинні бути направлені

більше на допомогу студенту в навчанні, ніж на виставлення відміток, більшою мірою оцінювати компетентність, а не інтелектуальний розвиток.

На думку Р.Вуда та ряду інших закордонних фахівців [3,10], які спробували узагальнити досвід, накопичений за останні роки в галузі педагогічних вимірювань, оцінка освітніх досягнень завжди багатовимірна, при розробці інструментарію завжди виникає багато проблем із забезпеченням валідності та надійності, оцінка завжди знаходиться під впливом особистої ситуації досліджуваного і програми навчання. Наведемо ряд проблем, які піднімають іноземні фахівці у галузі тестування.

1. Жоден з методів вимірювання не є універсальним. Всі вимірювання непрямі, а опосередковані через спостереження або результати виконання тесту. Не можна безпосередньо виміряти учбові досягнення. Розробник тесту повинен спроектувати ці досягнення у вигляді вимог до діяльності студентів, яку вони повинні продемонструвати при перевірці.

2. Тест прийнято вважати об'єктивним інструментом вимірювання учбових досягнень. Проте тест - вимірювальний інструмент, не схожий на інші вимірювальні прилади. Завдання тесту складаються, або будуються на певному матеріалі, для більшості тестів вербальному (терміни, слова і т.п.). Будь-який матеріал, на якому побудований тест, сприймається різними групами по-різному, оскільки ці групи можуть відрізнитися і соціальним середовищем (мікросоціум) і тим, чому і як їх навчали (змістом освіти). Виконання одного і того ж завдання тесту різними студентами може бути різним через, наприклад, відмінності у сприйнятті графічної інформації, різний ступінь адаптації до процедури тестування. Таким чином, на успішність роботи над тестом впливає складна інтеграція соціального, емоційного і символічного навчання [10].

3. Освітні досягнення - це прямий результат навчання. Отже, учбові досягнення визначаються особливостями учбового процесу і особистістю педагога. І аналіз результатів тестування без урахування цих чинників не може розглядатися як об'єктивний.



4. В процесі педагогічних вимірювань оцінюється обмежене число характеристик, що визначають освітні досягнення, а не вся їх сукупність. У зв'язку з цим результати тестування дають тільки часткову інформацію про підготовку студентів і тому вони не можуть бути єдиним інструментом, на основі якого ухвалюються важливі рішення.

5. В процесі розробки інструментарію для оцінки освітніх досягнень завжди доводиться вирішувати питання про позицію розробників по відношенню до наступної нерозв'язної суперечності: валідне, але ненадійне вимірювання - невалідне, але надійне вимірювання. Проте, з погляду кваліметрії, тест не може бути надійним, якщо не забезпечена його валідність. Проблема в тому, яку валідність розглядати. Завжди виникає суперечність між необхідністю забезпечити автентичність оцінки та її технологічність.

6. Вимірювання завжди включають помилку вимірювання. Тестування проводиться, як правило, одноразово. Якщо провести одне і теж тестування (один і той же варіант тесту) двічі, то результати відрізнятимуться з різних причин. Непостійність результатів вимірювання у зв'язку з різним змістом перевірки або умовами проведення і визначає помилку вимірювання. При розробці тесту ця проблема зводиться до знаходження способу визначення помилки вимірювання при використанні конкретного тесту.

**Висновки.** Таким чином, педагогічне тестування – набагато складніший процес, ніж ми собі уявляємо. Це цілісна система взаємопов'язаних елементів та процедур, орієнтована на вимірювання та оцінювання рівня засвоєння певного програмного матеріалу. Це засіб об'єктивації реального рівня досягнень студентів, який має презентувати ефективність тієї чи іншої освітньої технології, методу, засобів навчання, умов і передумов навчально-пізнавальної діяльності. Однак, як наголошує Н.Гронланд, необхідно чітко усвідомлювати, коли доцільно використовувати нормо-співвідносне тестування, а в якому випадку надати перевагу критерійно-співвідносному підходу, розробник тестів повинен володіти технологією конструювання тестових завдань, враховувати обмеження, типові помилки, вимоги валідності, надійності тощо [4]. Тобто,

включення до навчальних планів вищих педагогічних закладів дисципліни «Тестологія» нам вважається не тільки доцільним, а й нагально необхідним. Виховання тестової культури дозволить сформувати в суспільстві адекватне відношення до тестових випробувань як одного з найважливіших інструментів організації контрольно-діагностичної діяльності, що оптимізує процес управління якістю освіти.

### Література

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Пособ. для слушателей Учеб. центра Гособразованія СССР. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.
2. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля. – М.: Исследовательский центр, 1994. – 112 с.
3. Вилфорд Д. Современная типология педагогических тестов// Тесты в образовании: Информационный научно-методический бюллетень с электронным приложением. – 1999. – Вып. 1. – С. 14-29.
4. Гронланд Н. Складання тестів контролю успішності// Мандрівець. – 1994. - №2. – С. 53 – 62.
5. Денисенко С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов// Инновации в образовании. – 2001. - №3. – С.84-94.
6. Инкегамп К. Педагогическая диагностика. [Пер. с нем.] – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать и использовать тесты для целей образования. – М.: Народное образование, 2000. – 351 с.
8. Матушанский Г.У. Педагогическое тестирование в России// Педагогика. – 2002. - №2. – С. 15-21.
9. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит.-изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 432 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы/ Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.

11. Стандарт отрасли: Педагогическое тестирование: Термины и определения: Вторая редакция/Под ред. В.А. Хлебникова. – М.: Центр тестирования Минобразования РФ, 2002. – 23 с.
12. Хлебников В.А. Как надёжно измерить учебные достижения // Педагогическая диагностика. – 2003. - №1. – С.41-46.

*І.Л.Мінжоріна, Ю.В.Субота*

## **ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Повышение интереса студентов к конечному результату обучения, оказывает содействие формированию активного отношения к учебной деятельности. Это есть одним из основных составных при формировании профессионального мастерства у студентов на протяжении обучения в вузе.*

*The increasement of students' interest in the ultimate result of education forms the active attitude towards the process of studying. These are the main points of gaining the professional skills during the studying at the university.*

Педагогічний процес у вищих навчальних закладах не може бути плідним без розробки критеріїв щодо поліпшення комплексного підходу при формуванні професійної майстерності у майбутніх викладачів з фізичного виховання. Всю увагу, при цьому, слід зосередити на змісті діяльності студентів при оволодінні професією.

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб виявити теоретичні передумови для побудови ефективної системи підготовки фахівців та формування в них основ педагогічної майстерності.

Значні труднощі в засвоєнні нового матеріалу викликають у студентів ті обставини, що в різних джерелах використовуються різні визначення одного й того ж поняття. Навіть в основних посібниках з курсу теорії та методики фізичного виховання існують розбіжності у визначенні багатьох понять. [4] Це призводить до того, що студенти не усвідомлюють сутності того чи іншого поняття і вдаються до

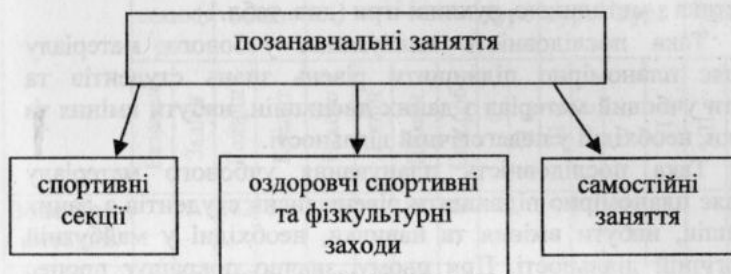
механічного запам'ятовування. Наслідком такого набуття знань є те, що студент не бачить логічних зв'язків між різними факторами та компонентами і не може правильно застосовувати їх у реальному процесі фізичного виховання. В результаті незадовільного засвоєння базових понять виникають труднощі при вивченні подальших тем [3].

На педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету з 2004 р. відкрита спеціальність «Початкове навчання та фізичне виховання». Процес фізичного виховання студентів здійснюється на навчальних та поза навчальних заняттях. Вони побудовані таким чином, щоб розкрити творчий потенціал якомога більшої частини студентів. При викладанні теоретичних дисциплін викладачі кафедри прагнуть сформувати у студентів ґрунтовне розуміння основних базових понять [1], навчити їх виділяти суттєві ознаки цих понять, що дає можливість більш свідомо засвоювати матеріал при вивченні спортивно-педагогічних дисциплін та оперувати набутими знаннями на методичних і семінарських заняттях.

При проведенні практичних занять студентська група ділиться на декілька підгруп, в кожній з яких нараховується 6-8 чоловік. Це дає змогу підвищувати щільність даного заняття: одночасно більшості студентів виконувати роль вчителя. При цьому студенти-учні аналізують роботу студента-вчителя, обговорюють типові помилки та дають поради, щодо їх усунення.

Схема 1





Удосконалення технічної майстерності студентів необхідне для виконання нормативних вимог зі спортивних дисциплін. Недопустимо, щоб навчальний процес зводився до виконання нормативних вимог, а технічна підготовка оцінювалася тільки за загальною формою [5].

Відповідно до мети дослідження використовувалися адекватні методи: вивчення літературних матеріалів, теоретичний аналіз, педагогічні спостереження.

Методика поточного контролю включає такі компоненти:

Державні тести, які дають змогу характеризувати фізичну підготовленість: біг 2000м, біг 100м, човниковий біг 4 x 9м, нахил тулуба вперед із положення сидячи, підтягування, стрибок у довжину з місця;

- кількісні та якісні критерії оцінювання фізичної підготовленості в рейтинговій системі (до 100 балів);
- відносне оцінювання динаміки показників протягом навчального року.

Час відведений для самостійної роботи зі спортивно-педагогічних дисциплін дає можливість покращити інші форми організації навчальної діяльності, які тісно пов'язані між собою. Але ефективність самостійної навчальної діяльності знижується через недостатню забезпеченість педагогічних умов [2].

Навчальна програма зі спеціальності «Початкове навчання та фізичне виховання» передбачає вивчення наступних спортивних дисциплін: історія фізичної культури, легка атлетика з методикою викладання, спортивні ігри з методикою

(баскетбол, волейбол, футбол), плавання з методикою, гімнастика з методикою, рухливі ігри (див. табл.1).

Така послідовність планування учбового матеріалу дозволяє планомірно підвищити рівень знань студентів та засвоїти учбовий матеріал з даних дисциплін, набути вміння та навички, необхідні у педагогічній діяльності.

Така послідовність планування учбового матеріалу дозволяє планомірно підвищити рівень знань студентів з даних дисциплін, набути вміння та навички, необхідні у майбутній педагогічній діяльності. При цьому, значно покращує процес засвоєння навчального матеріалу педагогічний контроль зі сторони викладачам та самоконтроль з боку студентів.

Усвідомлюючи те, що найважливішою умовою позитивного ставлення студентів до навчання є новизна технології та прийомів, успіхів у цій справі можна досягти, коли викладач постійно перебуває в пошуку оригінальних завдань, запитань, ситуацій. Таким чином, для формування особистості вчителя фізичної культури необхідно будувати навчальний процес так, щоб він сприяв формуванню продуктивного мислення.

Таблиця 1

### План навчального процесу

Навчал. дисциплін	Розпо діл. по семест рах		Години						Розподіл по семестрах								
			Загал обсяг		Із них				I курс		II курс		III курс		IV курс		
			Екзамен	Заліки	Години	Кредит	Всього	Лекцій	Пр.сем.	Сам.роб.	I с.	II с.	III с.	IV с.	V с.	VI с.	VII с.
Історія фіз.культури	2		54	1,0	36	4	32	18	1	1							
Легка атлет. з метод.	8		270	5,0	196	16	180	74	1	1	1	1	2	2	2	2	
Спорт. ігри	8	27	18	0,5	18			9	1								
Баскетб. з методик.		3	108	2,0	54		54	54	1	1	1						

Навчал. дисциплін	Розпо діл. по семест рах		Години					Розподіл по семестрах								
			Загал обсяг		Із них			I курс		II курс		III курс		IV курс		
	Екзамен	Заліки	Години	Кредит	Всього	Лекцій	Пр.сем.	Сам.роб.	I с.	II с.	III с.	IV с.	V с.	VI с.	VII с.	VIII с.
Волейбол з методик.		6	162	3,0	84		84	78				1	1	3		
Футбол з методик.		8	162	3,0	108		108	54						2	3	2
Плаван. з методик.			81	1,5	46	4	42	35								2
Рухливі ігри			54	1,0	38	4	34	16								1
Гімнастика		6	135	2,5	68	12	56	67		1	1	1	1			
ТіМФВ		7	162	3,0	88	10	78	74						2	3	
Фізична культура		1-7	324	6,0	324		324	0	4	4	4	4	2/2	2/2	2/2	2/2

Одержані результати переконують нас у доцільності та ефективності використання вище названих шляхів у підготовці висококваліфікованих вчителів фізичної культури.

### Література

1. Ігнатенко С.О. Розуміння студентами основних теоретичних понять з курсу теорії та методики фізичного виховання // Адаптаційні можливості дітей та підлітків: Матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. – Одеса: ПУДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2006. – С. 217-219.
2. Наумчук В.П. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури в процесі самостійної роботи. Фізична культура, спорт та здоров'я нації // Зб. Наук. пр. – випуск 5. - Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2004. - С. 296-301.
3. Тимошенко О.П. Технологія застосування модульно-рейтингової системи оцінки успішності в навчальному процесі студентів зі спеціальності "фізичне

- виховання” //Теорія і методика фізичного виховання і спорту. - 2005. - №4. - С. 72-75.
4. Янсон Ю.А. Структура современного процесса физического воспитания школьников //Теорія и практика физической культуры. - 2004. - №10. - С.19-20.
  5. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. - Киев, 2003.- Т.1. - 424с.

*О.В.Малихін*

## **НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ОРГАНІЗАЦІЙНОМУ, ОПЕРАЦІЙНОМУ І ПРЕДМЕТНОМУ РІВНІ**

*В статье рассматриваются возможности педагогического влияния на процесс формирования умений самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического университета на организационном, операционном и предметном уровнях.*

*The article deals with the problem concerning existing possibilities of pedagogical influence while forming students' self-directed educational activities skills in Pedagogical University on organizational, functional and subjective levels.*

Співвідношення часу, що відводиться на аудиторну і самостійну роботу студентів вищих навчальних закладів, в усьому світу складає 1:3,5 [2, с.101]. Відповідно, формування умінь самостійної навчальної діяльності залежить від того, наскільки ефективно використовуються задля цих цілей час, що відводиться для проведення аудиторних (нормативних) занять, а також наскільки сформовані орієнтаційні уміння студентів першого курсу, уміння регламентувати обсяг роботи і розподіляти час не лише протягом аудиторних занять, але й у значній мірі поза ними.

Виходячи з цього, **мета даної роботи** полягає в тому, щоб показати можливості педагогічного впливу на процес формування умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету на організаційному, операційному і



предметному рівні, а також статистично довести ефективність такого впливу.

Аналіз цілей взаємодії між викладачами і студентами першого року навчання, що ставляться на учбових заняттях різного роду і тривалості, таких ситуацій показує, що їх досягнення безпосередньо пов'язано з набуттям студентами першого курсу глибоких теоретичних знань і формуванням умінь застосовувати їх на практиці. Однак, питання про те, як досягти у цьому високого результату, торкаються надзвичайно рідко. Більш конкретно цей факт відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Витрати часу, що відводиться на досягнення  
різних учбових цілей**

Цілі	Витрати учбового часу
1. Набуття глибоких теоретичних знань.	49 %
2. Закріплення теоретичних знань на практиці.	33%
3. Перевірка якості роботи, що виконується.	11%
4. Формування прийомів роботи з джерелами знань.	3%
5. Виховання відповідального ставлення до навчання.	1,5%
6. Формування організаційних умінь пізнавальної діяльності.	1,7%
7. Оволодіння прийомами використання вільного часу.	0,9%

Наведені у таблиці дані співпадають із результатами Г.В.Скок, яка показала, що майже на 80% практичних занять переважає монолог викладача, на лабораторних заняттях домінує контроль теоретичної частини курсу, в організації виконання студентами експериментальних завдань самостійній роботі майже не приділяється уваги [3]. Дослідження бюджету часу студента першого року навчання за допомогою карти самореєстрації, яка була розроблена білоруськими вченими ще на початку 70-х років минулого століття [1], показує, що на позааудиторну самостійну роботу студент першого року

навчання майже не має часу. Середні узагальнені дані, щодо витрат часу студентами першого року навчання представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Загальний фонд часу студента першого року навчання у педагогічному університеті**

Види витрат часу	Час, що витрачається від загального обсягу, у (%)	
	Будні	Неділя
1. <b>Учбовий час:</b>		
- регламентовані заняття;	28,12	0
- нерегламентовані заняття;	14,24	11,46
- час, пов'язаний з витратами на пересування і обслуговування у ВНЗ.	5,21	0
2. Задоволення фізіологічних потреб (сон, догляд за собою, харчування)	45,14	55,56
3. Організація побуту.	4,51	18,40
4. Вільний час.	2,78	13,54
5. Нерозподілений час.	1,74	1,04

Дані таблиці свідчать про необхідність збільшення доли самостійної навчальної діяльності (самостійної учбової праці) студентів першого року навчання безпосередньо впродовж аудиторних занять, оскільки додаткового часу для організації такої роботи у них майже немає.

Раніше було показано, що на формування організаційно-адаптаційної компетентності і змістовно-операційної (процесуально-діяльнісної) готовності найбільше впливає такий фактор, як система форм, методів, засобів освітнього процесу, що спадково змінюється від середньої школи до вищого навчального закладу, а також фактор напряму, що формує, - цілеспрямоване формування умінь самостійної навчальної діяльності у системі спеціальних задач.

Корекційно-формуючий напрям у розвитку досліджуваних умінь є покликаним усунути учбову організаційну пасивність студентів, підвищити ступінь їх учбової самостійності в умовах домашньої підготовки.

Абсолютно зрозумілим є те, що задля розв'язання цих задач важливою є робота, спрямована на забезпечення наступності на трьох рівнях організаційному (наступність способів взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчаються, у межах яких реалізуються цілі, зміст і методи навчання), операційному (наступність у оволодінні тими, хто навчаються способів дій у процесі розв'язання задач певного класу) і предметному (наступність між новими і раніше набутими знаннями).

Лекція як головна ланка дидактичного циклу навчання покликана формувати орієнтувальну основу роботи студентів щодо подальшого засвоєння матеріалу чи – формувати орієнтувальну основу самостійного учіння студента.

Усі інші форми навчальних занять спираються на неї. Однак, через наявність певних протиріч, цього виявляється недостатнім. Лекція повинна не лише дозволити студентам перших курсів орієнтуватись у структурних взаємозв'язках між основними положеннями предмету, що викладається, чіткій системі знань, а в першу чергу – ставити перед студентом конкретні задачі, що активізують самостійну роботу слухачів, роз'яснюючи при цьому їх призначення, і обробляє раціональні способи їх розв'язання.

Дійсно, поряд із засвоєнням спеціальних знань, потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає у розв'язанні операційно-адаптаційних задач – тобто задач такого типу, поетапне розв'язання яких прилаштовує студентів до навчального процесу у ВНЗ через усунення низького рівня змістовно-операційної підготовки, неповної організаційно-адаптаційної компетентності.

Практика показує, що керуючись лише покликанням: «Будь самостійним!», студент першого року навчання розв'язує такі задачі стихійно. Постановка операційно-адаптаційних задач повинна бути спрямована на досягнення усвідомлення студентами органічного зв'язку усіх форм навчання, їх наступності, зв'язку рівня засвоєння попереднього матеріалу з подальшими результатами у навчанні. Для цього необхідно, щоб система завдань для самостійної роботи студентів першого курсу вмотивовувалась і цілковито «вимальовувалась» на лекції, включала б у себе такі задачі, що передбачають як їх миттєве

виконання, так і їх розгляд на наступні лекції або на практичному занятті, розв'язання у процесі домашньої підготовки.

Виклад теоретичного матеріалу, що супроводжується постановкою задач, самостійний пошук розв'язання яких міг би здійснюватись за умови організації інших форм навчального процесу, змушує студентів першого року навчання регулярно конкретизувати, узагальнювати і систематизувати відповідні ідеї, забезпечує зв'язки, що умовно можна позначити як «лекція – лекція», «лекція – практичне заняття», «лекція – домашнє завдання», «практичне завдання – домашнє завдання», «лекція – контрольні заходи, екзамен (залік)» та інші.

Якісне збільшення частини такої цілеспрямованої і систематичної самостійної початкової роботи студентів першого року навчання під час аудиторних і позааудиторних занять виявляється можливим за умови готовності до неї студентів.

Оскільки через недостаток часу для такої роботи у межах конкретної дисципліни основний акцент робиться на виконанні конкретних вправ, спрямованих на відпрацювання уміння, а не на засвоєння знань для формування умінь, то це призводить до появи деяких труднощів. Частково їх можливо уникнути за допомогою створення і використання спеціального навчального посібника для студентів-початківців. Він включає практичний матеріал, рекомендаційного характеру, що включається до змісту спецкурсу «Організація самостійної навчальної діяльності студентів».

Завдяки цьому, задачі, що були сформульовані на лекції, супроводжуються орієнтаційними «підказками»: задача на раціональне конспектування учбового тексту чи на оволодіння певним методом, на засвоєння уміння виразно говорити, на розвиток пам'яті й інші задачі можуть розв'язуватись із використанням узагальнених і систематизованих знань, представлених у посібнику.

Задача викладача полягає лише у доборі задач, які поступово стають більш складними, їх систематичної постановки, визначення розділу посібника для вивчення і здійснення контролю. При цьому, враховуючи дані опитування,

які свідчать, що серед причин непопулярності додаткової роботи серед студентів – відсутність її оцінки з боку викладача, слід підтримувати пріоритет «звітної» діяльності студента при виконанні різного роду задач, продумати нові форми заохочування роботи з додатковими джерелами знань.

Таким чином, виправданим є введення у навчальний процес особливого блоку – часу попередньої роботи. Організація часу попередньої роботи пов'язана з виділенням у структурі «лекція – практичне заняття (2 години + 2 години)» додаткової навчальної ланки цієї системи – часу попередньої роботи. Завдяки цьому можна досягти наступних цілей:

1. змінити форму організації процесу навчання у ВНЗ, наблизивши її до шкільної форми:

- система «попередня робота – лекція (1 година + 1 година)» є подібною урокам повторення, осмислення і закріплення, узагальнення;
- система «лекція – практичне заняття (1 година + 1 година)» – урокам по формуванню і вдосконаленню нових знань, умінь, навичок;

2. підготувати студентів першого року навчання до плідної учбової роботи на лекції, засобом систематичної перевірки домашніх завдань, звіту студентів про знання лекції і уміння застосовувати знання на практиці;

3. проконтролювати виконання поставлених перед ним раніше організаційно-адаптаційних задач (наприклад, самостійне вивчення понять, знайомство з методами розв'язання задач за допомогою рекомендованої літератури);

4. активізувати діяльність студентів не лише на практичному занятті, але й на лекції, надавши можливість викладати матеріал самим студентам.

За такої організації діяльності, студент змушений постійно переробляти лекційний матеріал і додавати його розв'язанням задач, добором прикладів, зауваженнями, фіксуванням на полях головних думок, коментарів. При цьому не порушується логіка системно-письмового викладу виучуваного курсу, а введення часу попередньої роботи надає студенту допомогу відносно цієї праці.

Зупинимось більш детально на питанні практичного втілення цих положень. У таблиці 3. представлено досвід організації навчального часу студента першого курсу в системі «час попередньої роботи – лекція – практичне заняття».

У таблиці було використано такі скорочення:

Д – домашнє завдання;

І – іспит;

Л – лекція;

П – практичне завдання;

Ч – час попередньої роботи.

Таблиця 3

**Процес навчання в системі  
«час попередньої роботи – лекція – практичне заняття»**

Організаційна форма	Ціль етапу	Зміст	Тип завдання для самостійної роботи
Час попередньої роботи	1. Перевірка результатів оволодіння лекційним обсягом знань.	Усна перевірка результатів навчання і їх аналіз.	Л – Д – Ч – П
	2. Перевірка результатів застосування знань на практиці (розв'язання предметних задач).	Виконання домашніх задач біля дошки.	П – Д – Ч
	3. Перевірка результатів оволодіння способами, прийнятними прийомами роботи.	Повідомлення знань, здобутих самостійно, перевірка результатів, виконання письмового,	Д – Ч – І  Ч – П

Організаційна форма	Ціль етапу	Зміст	Тип завдання для самостійної роботи
	<p>4. Виконання письмової роботи (розв'язання додаткових задач).</p> <p>5. Перевірка результатів самостійного оволодіння поняттями за вказаними джерелами й надання допомоги у засвоєнні знань.</p> <p>6. Надання допомоги у засвоєнні способів роботи з навчальною літературою.</p> <p>7. Засвоєння вправ, спрямованих на формування умінь аналітико-оцінювального компоненту.</p>	<p>додаткового завдання, запропонованого викладачем чи студентом.</p> <p>Засвоєння питань, що лежать в основі наступної лекції.</p> <p>Аналіз пропонує методів і варіантів оформлення розв'язання задач.</p> <p>Повідомлення особливостей і правил розвитку уваги, пам'яті, способів регулювання своєї поведінки.</p>	<p></p> <p>Д – Ч – Л</p> <p>Ч – Д – І</p> <p>Ч – Д – Л</p>

Організаційна форма	Ціль етапу	Зміст	Тип завдання для самостійної роботи
Лекція	8.Законспектувати основні визначення, приклади і Властивості, використовуючи матеріал, що було дібрано дома.	Конспектування під керівництвом лекторів-студентів.	Ч – Л – І
	9. Уведення понять і їх визначень, прикладів, властивостей.	Виконання задач індивідуально, контроль – на практичному занятті. Усвідомлення питань, що розглядається лектором і способів виконання дій, за аналогією, отримання домашнього завдання і завдання для практичного заняття.	Л – П – Д  Л – Л Л – П – Ч Л – Д – Ч Л – І
	10.Сконцентрувати увагу на питаннях, що будуть розглядатись на наступній лекції, практичному занятті, часі попередньої роботи, дома.	Надання списку додаткової літератури і постановки задач, щодо її вивчення.	Л – Д – І



Організаційна форма	Ціль етапу	Зміст	Тип завдання для самостійної роботи
Практичне заняття	11. Перевірка виконання завдань, що були поставлені на лекції.	Усна перевірка, аналіз помилок і оцінка оригінальності підібраних прикладів.	Л – П
	12. Застосування засвоєних знань у розв'язанні задач.	Розв'язання задач.	П – І
	13. Засвоєння понять теми і розв'язання стандартних задач на засвоєння знань.	Усна робота, спрямована на запам'ятовування визначень засобом уведення символів, для слів, що зустрічаються найчастіше. Вправи на розподіл уваги і тренування пам'яті.	Л – П – Ч Ч – П – Ч
	14. Застосування способів доказу певних властивостей на практиці.	Доопрацювання лекційного матеріалу.	Л – П – Д

Наведемо приклади організаційно-адаптаційних задач для самостійної роботи різних типів.

1. **Д – Ч – І.** Надайте складену вдома у процесі читання, прослуховування, перегляду телевізійної передачі

картку розміром 105 × 148 мм, яка б містила зміст набутої інформації про ... , придумайте до неї завдання.

2. **Ч – Д – Л.** Спробуйте розподілити вашу увагу таким чином, щоб виділити максимально більшу кількість предметів у аудиторії. Закрийте очі. Перерахуйте предмети, пов'язані з поняттям ...

3. **Л – Ч – Д.** Спробуйте оформити конспект способом таблиці (у стовпчиках – визначення, що означає, приклад, графічне зображення, властивості, докази, зауваження).

4. **Д – Ч – Л.** Студенту-лектору: сформулювати визначений фрагмент навчального матеріалу для аудиторії «під запис», оформити його на дошці.

5. **Д – Л – Д.** запропонований список літератури необхідно оформити на задалегідь приготовлений для цього картці (складання особистої довідкової картотеки), доповніть короткими коментарями.

6. **Л – Ч – П.** Користуючись таблицями, у клітинках яких у випадковому порядку розташовані всі слова, що складають певні визначення «...», складіть закодовані визначення ... , прочитайте їх, вказуючи на порядок слів.

7. **Ч – П – Л.** «Диктант на швидкість»: користуючись стенографічними прийомами, законспекуйте фрагмент доповіді лектора, користуючись задалегідь визначеними символами, що виступають означеннями для найбільш вживаних слів.

Із покращенням змістовно-операційної (процесуально-діяльнісної) підготовки і покращенням рівня сформованості організаційно-адаптаційної компетентності як наслідок у втілення у практику ідеї введення часу попередньої роботи можна відмовитись від неї, за умови поступової нормалізації роботи щодо засвоєння змісту тематичної програми на якісно новому рівні. Спеціальне опитування, спрямоване на дослідження рівня сформованості відповідних компонентів, що входять до структури уміння самостійної навчальної діяльності, дозволяє регламентувати здійснювану роботу. Дані, що було

отримано в результаті проведення такого опитування представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

**Відсотковий розподіл кількості студентів за «адаптивними» рівнями сформованості компонентів умінь самостійної навчальної діяльності в ході реалізації часу попередньої роботи**

Компонент	Завдання	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
Мотиваційно-організаційний	Опишіть, враховуючи свої мотиви учіння, у чому полягає відмінність вашої підготовки до лекції і практичного заняття?	20%	34,29%	65,71%	65,71%
Організаційно-адаптаційний	Складіть план навчальної праці на сьогодні, позначте прийоми досягнення цілей.	11,43%	17,14%	48,58%	51,43%
Змістовно-операційний	Предметна самостійна робота узагальнюючого характеру.	11,43%	20%	45,71%	51,43%
Пізнавально-ініціативний	Підготувати виступ (5 хвилин) на будь-яку тему.	25,71%	31,43%	62,86%	68,57%
Аналітико-оцінювальний	Чи погоджуєтесь ви з оцінками викладача вашої діяльності? Аргументуйте відповідь.	28,57%	25,71%	60%	54,29%

Оскільки при реалізації на практиці визначених запропонованих організаційних заходів особлива увага приділяється формуванню змістовно-операційного (процесуально-діяльнісного) й організаційно-адаптаційного компонентів, тому змінення за цими параметрами є факторами, що вказують на можливість припинення педагогічного впливу на студентів. Відповідно до отриманих даних результатів, силу

такого впливу можна зменшити після двох місяців інтенсивного впровадження визначених організаційних заходів.

Аналізуючи статистичну інформацію, що представлена у таблиці 2.2.4, чітко видно, що на початок третього місяця здійснення педагогічного впливу значних покращень за параметрами змістовно-операційної (процесуально-діяльнісної) готовності й організаційно-адаптаційної компетентності, що свідчить про вже недостатній вплив запропонованих заходів педагогічного впливу на успіхи значної кількості студентів. Тому необхідно продумати форми іншого впливу, які необхідно використовувати у роботі з такими студентами. На цей же час стрімко зростає потреба у формуванні мотиваційно-організаційного компоненту, тобто більшість студентів у достатній мірі усвідомлюють значущість умінь, що формуються, і психологічно готові до самостійного самовдосконалення. Саме тому, слід замислитись над проблемою організаційних форм, які б сприяли прояву значно більшої самостійності студентів, пропонувати задачі, цілковито розраховані на самостійне виконання.

Між тим, справедливо можна вважати, що пізніше, у процесі формування переважно складових змістовно-операційного (процесуально-діялісного) компоненту, також необхідно продовжувати, нехай не настільки регулярно, як при організації часу попередньої роботи, вдосконалення організаційно-адаптаційного компоненту.

Наведемо приклади операційно-адаптаційних задач, призначених для самостійного розв'язання студентами першого року навчання у педагогічному університеті.

1. На полях лекції «...» для кожного абзацу коротко сформулюйте основну думку; повторіть цю дію, поєднуючи зміст двох, трьох, ... абзаців. Узагальнивши матеріал, чітко сформулюйте основні висновки до пройденого розділу.

2. Використовуючи базові поняття розділу «...», підготуйте «понятійний план» усного виступу на тему «Що я знаю про ...?».

3. Спробуйте оцінити пропонування «понятійний план», повноту розкриття двома студентами змісту заданої теми, логічність і точність викладу, виразність мовлення.

4. Підготуйте наочне представлення короткого змісту учбової книги, журнальної чи газетної статті відповідно до плану, представте його у вигляді таблиці, схеми, системи блоків, малюнку.

5. У конспекті лекції виділіть красним кольором формулювання теорем, зеленим – визначення, синім – властивості, інший текст залишайте без уваги. Через деякий час спробуйте поновити у пам'яті послідовність появи присутніх кольорів (красний, зелений, зелений, синій, колір відсутній, ...), використовуючи прийоми мнемоніки, визначте скелет конспекту, зв'язок між розділами, окремими поняттями і теоремами.

6. Використовуючи метод асоціації образів, мислено опрацюйте зміст понять теми. «...».

Наведемо приклад плану короткого представлення змісту літературного джерела:

- найменування джерела – назва книги, газети, журналу, підручника;
- прізвище автора;
- вихідні дані місце і рік видання, номер і рік випуску журналу, дата виходу газети;
- основний зміст – головні ідеї і положення;
- фактографічні дані – факти, цифри, дати, особистості, події;
- суперечний, критичний матеріал, що не співпадає з вашими знаннями і переконаннями;
- новизна матеріалу і можливість практичного використання
- усе нове, оригінальне, таке, що можна застосувати у навчанні й на практиці.

При розгляді основного змісту зверніть увагу на наступне:

- що є особливого у викладі матеріалу; у чому відмінність позиції автора;
- у чому автор полемізує з іншими дослідниками;
- які ідеї можна вважати аргументованими, а які ні;
- чому деякі ідеї спричиняють появу певного опору;
- які основні питання не знайшли своє відображення;
- які задачі виникають як наслідок, як їх розв'язати

Виходячи з цього, можна дійти висновку, що за умови реалізації запропонованих організаційних заходів педагогічного впливу можна значно прискорити процес формування умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету на організаційному, операційному і предметному рівнях, що підтверджується наведеними статистичними даними щодо ефективності такого впливу.

#### Література

1. Бюджет времени студента. Опыт конкретного социологического исследования. Минск: Вышэйш. школа, 1971. – 91с.
2. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544с.
3. Скок Г.Б. Основы технологии коррекции педагогической деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. Л., 1988. – 36с.

*А.Н.Сендер*

*г. Брест*

### **ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*У статті розглядаються питання організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання в закладах освіти «Брестський державний університет імені О.С.Пушкіна», розширення її видів, оптимізації змісту.*

*The article discusses the aspects of organization of independent work of external students in Brest State university named after A.S.Pushkin, extending of its kind and optimization of its content.*

Эффективность учебного процесса, нацеленного на подготовку специалистов высокого уровня определяется качеством преподавания и самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Значимость самостоятельной познавательной деятельности особенно очевидна для студентов-заочников, для которых эта форма обучения по существу является основополагающей. Важность самостоятельной работы студентов можно объяснить следующими обстоятельствами. Во-

первых, сегодня невозможно получить пакет знаний на всю жизнь, тем более в таком сложном явлении, как профессиональная деятельность. Естественно, важен переход от обучения к учению, а затем – от самостоятельной учебной деятельности к перманентной потребности к самообразованию, самореализации. Во-вторых, знания, навыки, убеждения, нельзя передавать от преподавателя к студенту, так, как передаются материальные предметы. Каждый студент овладевает ими путем самостоятельного познавательного труда: прослушивания и осознания устной информации, чтения, разбора и осмысления текстов, критического анализа и самоанализа того, что достигнуто путем выступления на семинарах, лекциях, при выполнении контрольных работ, написания рефератов, курсовых и дипломных работ. В-третьих, с точки зрения структуры качеств будущего профессионала – способность принимать самостоятельные решения – одна из важнейших. Правильно организованная самостоятельная работа, которая формирует высокую культуру умственного труда, формирует также у будущего специалиста способность к принятию самостоятельных решений. В связи с этим актуальность поставленной проблемы очевидна.

В нашем университете (по состоянию на 1 октября 2006 года) 4 401 студент (из 9 504) обучается на заочной форме (~50%), из них на юридическом факультете – 1 396 студентов, социально-педагогическом – 598, психолого-педагогическом – 665, филологическом – 564. Из естественно-научных факультетов больше всего заочников на биологическом факультете – 303. Именно поэтому изучается опыт организации самостоятельной работы у студентов-заочников на этих факультетах. Количество часов учебных занятий на ОЗО составляет 26% - 28% от объема аудиторной нагрузки на дневном отделении. Остальное время предполагает организацию самостоятельной работы студентов ОЗО.

На социально-педагогическом (132 студента), биологическом (92 студента), юридическом (123 студента) было проведено анкетирование с целью выяснения отношения студентов-заочников к содержанию, формам, особенностям организации самостоятельной работы, их предложения по

совершенствованию этой формы учебно-познавательной деятельности. На вопрос: «Укажите наиболее предпочитаемое Вами место организации самостоятельной работы»:

	Юридический факультет	Биологический факультет	Социально-педагогический факультет
Читальный зал университета, учебные кабинеты	76%	83%	79%
Интернет, Интернет-клубы, домашние компьютеры, центр развития Интернета	15%	17%	13%
	52%	17%	18%
	8%	22%	-
Домашние условия	52%	84%	67%

На вопрос: «Какие формы самостоятельной работы вызывают у Вас наибольшие трудности?»:

	Юридический факультет	Биологический факультет	Социально-педагогический факультет
Подготовка к семинарным занятиям, выполнение контрольных работ	22%	37%	32%
	12%	34%	28%
Изучение тем и проблем, не вынесенных на лекции и практические занятия	47%	41%	38%
Изучение учебников, реферирование, конспектирование статей, сбор	15%	21%	32%



ник документов, анализ и обобщение научных знаний			
Составление библиографии	21%	29%	26%

В результате изучения анкет можно сделать выводы, что у студентов не выработаны навыки и умения анализировать, классифицировать, систематизировать информацию, они в должной мере не владеют методами организации познавательной деятельности. А ведь известно, знание методов деятельности позволяет компенсировать незнание многих фактов.

На вопрос: «Какие формы самостоятельной работы являются, по Вашему мнению, наиболее эффективными при изучении учебных дисциплин?» 44% опрошенных ответили: подготовка к семинарским занятиям, 45% – изучение учебников, 29% – выполнение контрольных работ, 23% – написание курсовых работ.

Особенность самостоятельной работы в условиях высшей школы состоит в том, что она строится с учетом реального уровня развития интеллектуальных качеств студентов. При каких условиях достигается выполнение задач интеллектуального и профессионального развития студента в процессе самостоятельной работы?

Во-первых, постепенное усложнение материала для самостоятельной работы. Во-вторых, тесная связь самостоятельных заданий не только в пределах одной учебной дисциплины, но и между различными науками. В-третьих, осуществление дифференцированного подхода к студентам в процессе определения заданий на самостоятельную работу. В-четвертых, формирование у них познавательного интереса к учебному материалу и самому процессу познания.

Поскольку результативность самостоятельной работы во многом зависит от информационных источников, логичным был следующий вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, находится оснащенность библиотеки университета книжным фондом»:

«Недостаточно»: справочной, энциклопедической литературы (52% опрошенных); научно-методической (47%); методической литературы (45%).

И это справедливо, т.к. за последние три года поступило: 2003 год – 10 114 экз.; 2004 год – 12 044 экз.; 2005 год – 10 150 экз.

В 2006 году приобретено учебной литературы на 1 ноября – 7 204 экз.

Общий фонд учебной литературы составляет 214 295 экз.

На основании Положения о высшем учебном заведении, утвержденного указом Министра образования Республики Беларусь от 28 июля 1993 года № 203 обеспеченность студентов заочной формы обучения учебно-методической литературой по общенаучным и специальным дисциплинам, которые выносятся на курсовые и государственные экзамены, должна составлять по одному комплекту на одного студента ОЗО. К сожалению, библиотека не может придерживаться этих норм из-за недостатка количества учебников. Если выдавать по одному комплекту учебной литературы студентам заочной формы обучения, то студенты дневной формы обучения не будут обеспечены по норме книгообеспечения 1:5.

Поэтому в процессе обслуживания студентов ОЗО, сотрудники учебных абонементов регулируют распределение учебников. В основном, в первую очередь обеспечивают студентов заочной формы обучения, так как студенты дневной формы обучения пользуются читальными залами, кабинетскими библиотеками.

Именно наличие учебно-методической литературы является необходимым условием для качественной организации и эффективности выполнения таких форм самостоятельной работы, как выполнение контрольных работ, подготовка к семинарским занятиям, экзаменам, написание докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ. Кстати о дипломных работах, уменьшается количество их выполнения студентами ОЗО (речь идет о педагогических специальностях), хотя именно у них есть возможность и для проведения педагогического эксперимента и для обобщения своего педагогического опыта и опыта коллег.

Т.к. большинство опрошенных студентов отмечали в своих анкетах, что они активно пользуются для выполнения различных видов самостоятельных работ услугами абонементов и читального зала университета, мы решили проанализировать количество посещений студентами ОЗО библиотеки БрГУ. Результаты таковы:

	2003	2004	2005	2006
Абонемент учебной литературы	44 829	51 620	50 212	56 745
Абонемент научной литературы	5 363	6 671	5 025	4 766
Абонемент художественной литературы	2 288	2 843	3 264	3 119
Читальный зал	2 068	6 780	11 454	14 870
<b>Итого:</b>	<b>54 548</b>	<b>67 914</b>	<b>69 955</b>	<b>79 500</b>

Для совершенствования самостоятельной работы студентов ОЗО нужно использовать разнообразные виды и формы самостоятельных работ и обязательно творческого и учебно-исследовательского уровня.

На кафедре естественно-математических дисциплин психолого-педагогического факультета разрабатываются и внедряются новые формы самостоятельной работы по математике и методам преподавания с помощью разработанных технологических карт в рамках реализации технологии модульного обучения. В технологических картах модулей предусмотрены следующие виды творческой самостоятельной работы студентов:

- написание эссе по актуальным проблемам методики преподавания и о путях их решений;
- подготовка и презентация методических проектов;
- рецензирование учебников, программ;
- итоговый контроль в модулях представлен в различных видах и формах, например, выполнение дифференцированных заданий (по уровню сложности - студенты сами выбирают себе уровень сложности), выполнение контрольных работ;
- рефлексивный мини-отчет, включающий самоанализ и самооценку процесса и результатов самостоятельной работы;
- работа со словарем дескрипторов по методике;

– накопление материалов в методический альбом.

Второй год в университете на юридическом факультете существует дистанционная форма обучения по специальности «Государственное управление и экономика». Дистанционная форма – это не синоним заочной формы обучения, ибо здесь предусматривается постоянный контакт с преподавателем и с другими студентами, имитация всех видов очного обучения, но со специфическими формами. На сегодняшний день важна проблема разработки самих курсов дистанционного обучения и методики их использования. Основные проблемы организации дистанционной формы обучения связаны с неподготовленностью работы студентов по такой форме (отсутствие дома персональных компьютеров, нет подключения к сети Интернет; отсутствие отдельного сервера в университете для поддержания дистанционного обучения). Кроме того, для написания рефератов, курсовых работ студенты используют Интернет-ресурсы, в результате чего большинство работ похоже одна на другую.

Элементы дистанционной формы обучения реализуются при обучении студентов на других специальностях: на юридическом факультете, психолого-педагогическом, филологическом. Так, например, опрашивая студентов юридического факультета на тему «Как часто вы работаете с электронной базой данных «Консультант» и «Светоч-Инфо»?» 19% ответили – постоянно, 40% - время от времени.

Среди предложений студентов по использованию электронных носителей для организации самостоятельной работы выделяют следующие: разработка курсов лекций в электронном виде, обеспечение доступа студентов ОЗО к сети Интернет.

Среди других пожеланий студентов ОЗО: увеличение в библиотеке количества научной и учебно-методической литературы, организация работы в межсессионный период, свободные дни для подготовки к экзаменам, осуществление практики досрочной сдачи экзаменов, что позволит уменьшить нагрузку студентов во время зачетных экзаменационных сессий.

Итак, важная задача университета – подготовка профессионала. И эта важная задача не менее актуальна при

организации учебного процесса студентов-заочников, т.к. развитие личности в образовательной системе вуза – это становление профессионала в избранном виде деятельности, обладающего таким уровнем знаний, умений, умственного развития, который обеспечит ей продуктивное саморазвитие в самостоятельной профессиональной деятельности.

*М.Г.Вісвська*

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ**

*В статті розглядається сутність поняття «компетентність» і «компетентний підхід», значення компетентності спеціалістів економічного профілю.*

*In the article the essence of notion is considered "competence", value of competence of specialists economic type, new approaches in relation to forming of competence of specialists in higher educational establishments.*

Глобальні зміни, що відбуваються у суспільстві, у тому числі процеси інтеграції у європейській освітній простір, обумовили появу нових соціально значимих орієнтирів у системі вищої професійної освіти. На ринку праці все більшим попитом користуються не просто кваліфіковані фахівці, а творчі особистості, які здатні самі отримувати необхідні знання та на їх підставі створювати нові. В умовах інноваційного розвитку економіки відбуваються докорінні зміни освітньої парадигми. Освітні заклади повинні не лише надавати професійні знання, вміння та навички, а й сформувати певний ряд професійно значимих та соціально необхідних особистісних якостей (компетенцій), що характеризують соціальний портрет майбутнього фахівця. Тобто мова йде про зміни у характері освіти – у його спрямованості, меті, змісту. Новою парадигмою результату освіти вважає І.А.Зіміння [4], стають ключові компетенції.

### **Формулювання цілей роботи.**

**Мета дослідження** – розкрити сутність поняття «компетентність» та реалізацію компетентнісного підходу у практиці підготовки економістів

### **Результати дослідження.**

У ході наукового пошуку встановлено, що термін «компетентнісний підхід» використовувався у США ще у 70-ті роки, а у 90-х був розповсюджений вже у Великобританії, Ірландії, Австралії та Новій Зеландії переважним чином для професійно-технічного навчання. У теперішній час зроблено спробу розповсюдити цей досвід і на вищу освіту. Формування мінімальних стандартів професійної компетентності є безумовно завданням галузі промисловості чи груп компаній, що приймають на роботу персонал. Навчальні програми, на підставі яких готують для отримання певної професійної кваліфікації, спрямовані на задоволення таких стандартів чи проходження професійно-кваліфікаційних іспитів. Тому у певних європейських країнах, робляться спроби створення національних професійних стандартів та методів випробувань з них. У нас означена проблема вирішується іншим шляхом

Аналіз чисельних вітчизняних та російських науково-методичних і педагогічних джерел засвідчив наявність різноманітних підходів і науковців і практиків до розкриття сутності поняття «компетентність», яке є основою компетентнісного підходу.

Згідно словника В.Даля [2] «компетентний» визначався як такий, що може, має право судити про щось, визнаний.

Дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти займалась А.К.Маркова. [5] Вона виокремила у структурі професійної компетентності наступні блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні (об'єктивно необхідні) вміння; професійні психологічні позиції, настанови фахівця, що вимагає від нього професія; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння фахівцю професійними знаннями та вміннями.

У наступних роботах дослідниця вже виокремила спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальні види професійної компетентності.

Треба зазначити, що у другій половині ХХ століття у науковій літературі поняття компетентність трактувалося і як синонім професіоналізму і як одне з його складових.

Значний вклад у розробку проблем компетентності внесли І.А.Зімня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна,

Л.А.Петровська, Дж.Рамен, Р.Уайт, Д.Хаймс, А.В.Хуторський, В.Хутмакер та інші.

У документах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти. У доповіді на міжнародній комісії з освіти для ХХІ століття «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулював «чотири стовпа», на яких базується освіта: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися жити. [4]

У 1996 році у Берні на симпозиумі за програмою Ради Європи було поставлено питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій, які повинні придбати ті хто навчаються як для успішної праці, так і для подальшої вищої освіти.

Радою Європи було прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути озброєні молоді європейці»:

- політичні та соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, приймати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насилля, приймати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів;
- компетенції, що пов'язані з життям у багато культурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв расизму та ксенофобії та розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна озброїти молодь міжкультурними компетенціями, такими як прийняття розбіжностей, поваги до інших та здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій;
- компетенції, що відносяться до володіння усної та писемної комунікації, які особливо важливі для роботи та соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, погрожує соціальна ізоляція. У тому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння більше чим однією мовою;
- компетенцій, що пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких та сильних сторін та засобів, критичного судження по відношенню до інформації, що

розповсюджується мас-медійними засобами та рекламою, здатність вчитися на протязі життя у якості основи неперервного навчання у контексті як особистого, професійного, так і соціального життя»

За визначенням міжнародних експертів, ключові компетенції є інтегрованим утворенням, що містить комплекс різних компонентів, від яких залежить особистий і суспільний прогрес. Рекомендації з їх набуття, починаючи з 1996 року, увійшли до багатьох документів про якість освіти зарубіжних країн («Біла книга», 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; план дій Євросоюзу і Ради Європи, 2002 та інші).

Синонімом поняття компетентність виступає «базовий навик» Б.Оскарсон зазначає, що вони об'ємні «розвиваються як доповнення до специфічних професійних. Так ключові компетенції включають окрім іншого здатність ефективної роботи у команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення та комунікативні навички.» [6]

До «життєвих навичок» віднесено самоуправління, відносини з іншими людьми, «ключових навичок»: комунікація, вирішення проблем «соціальні та громадські навички»: соціальна активність, цінності; «навички для отримання зайнятості обробка інформації підприємницькі навички: дослідження ділових можливостей; управлінські навички: консультування, аналітичне мислення; «широкі навички»: аналіз, планування, контроль.

Із терміном компетентність тісно пов'язані питання змісту стандартів та процедура атестації викладачів. Так у «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», що прийнята у Росії на початку ХХІ століття, були сформульовані основні положення компетентнісного підходу в освіті, вузлове питання якого – компетентність.

В означеному документі вказується, що це поняття ширше, чим поняття знання, чи вміння, чи навички воно включає їх у собі, воно має інший сенс, і включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. У той же час автор проекту «Стандарт загальної освіти» А.В.Хуторський [7]



вважає, що до змісту основних ключових компетенцій входять ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та особистісні компетенції.

Із метою упорядкування існуючих різноманітних трактувань компетентностей автори «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» пропонують розмежувати компетентності за сферами, вважаючи що у структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, підґрунтям якої є засвоєння способів придбання знань із різних джерел інформації, у тому числі позашкільних;
- компетентність у сфері громадсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудова діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійно можливості, орієнтуватися у нормах та етиці взаєностосунків, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного благополуччя та ін.);
- компетентність у сфері культурно-досугової діяльності (включаючи вибір шляхів та способів використання вільного часу, культурно та духовно збагачуючих особистість).

На думку І.А.Зимньої, освіта зіткнулася з достатньо складною проблемою визначення як змісту поняття компетентність, так і підставою розмежування ключових компетенцій, а також обсягу компонентів, що входять до них. Це, свою чергу, на думку дослідниці, ускладнює і розробку підходів (процедур, критеріїв, інструментів) до їх оцінки як результату освіти. Тому авторкою було виокремлено та теоретично обґрунтовано підстава групування ключових компетенцій, визначено основну, необхідну їм номенклатуру ти види компетентностей.

Теоретичною основою виокремлення трьох груп ключових компетенцій підкреслює І.А.Зимня, стали сформульовані у психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання та праці (Б.Г.Ананьєв), що

людина проявляється у системі відносин до суспільства, іншим людям, до себе, до праці (В.М.Мясіщев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.В.Кузьміна, А.О.Деркач), що професіоналізм включає компетентності (А.К.Макарова).

Враховуючи означене І.А.Зимня запропонувала три основні групи компетентностей: компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, та проявляються у всіх її типах та формах.

Заслуговують на увагу дослідження В.І.Байденко, Н.А.Гришанової, Д.А.Махотіна, Ю.Г.Татура, Ю.В.Фролова та інших, в яких висвітлюються питання компетентності у структурі моделі якості підготовки спеціалістів, інтелектуалізації змісту вищої освіти як складової компетентнісного підходу, концептуальної моделі державних освітніх стандартів у компетентнісному форматі тощо. Означені питання вивчаються у рамках дії дослідницького центру проблем якості підготовки спеціалістів Московського інституту сталі та сплавів (Технічного університету) та обговорюються під час роботи методологічних семінарів таких як «Росія у Болонському процесі: проблеми, завдання, перспективи», «Методологія та практика розробки та реалізації системи управління якістю підготовки спеціалістів на підставі компетентнісного підходу» та інші. Треба зазначити, що останній семінар буде проведено на базі Донецького державного медичного університету ім. М.Горького, який має 20т-и річний досвід успішної реалізації системи управління якістю підготовки фахівців на підставі компетентнісного підходу. Заклад за результатами щорічних ліцензійних іспитів займає перше місце з якості підготовки випускників медичного та стоматологічного факультетів.

Аналіз дисертаційних досліджень із означеної проблеми свідчить про значну увагу до розвитку комунікативної компетентності студентів-менеджерів, формування комунікативної компетентності менеджерів туризму у процесі вивчення іноземної мови, розробки психодіагностичної моделі

професійної компетентності менеджера інноваційного освітнього закладу, формування мовної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної освіти, формування соціально-психологічної компетентності менеджерів туристичної сфери у процесі професійної підготовки у туристичному ВНЗ. В.І.Местечкін зосередив свою увагу на розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти у процесі підвищення кваліфікації. Розвитком організаційно-педагогічної компетентності менеджера освіти у процесі управлінської діяльності у професійному навчальному закладі займався С.А.Баландін. Формування фізкультурно-спортивної компетентності майбутніх менеджерів було предметом дослідження С.Р.Гілазієвої. Проблему формування професійної компетентності менеджерів соціально-культурної діяльності у ВНЗ культури та мистецтв вивчала М.В.Асаїнова. О.А.Єршова зосередила свою уваги на формуванні управлінської культури як компонента професійної компетентності майбутнього менеджера. Соціальні детермінанти формування комунікативної компетентності менеджерів вивчала О.В.Полякова. Наведений неповний перелік завершених досліджень, що проведені у Росії, свідчить про інтерес до проблеми як педагогів, так і психологів та соціологів.

Серед українських вчених заслуговують на увагу роботи Н.Д.Креденець (Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості), М.В.Вачевського (Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій), В.С.Локшина (Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти), О.І.Гури (Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури), Л.З.Тархан (Теоретичні та методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів), Я.І.Журецького (Формування професійної компетентності майбутнього вчителя як комплексна проблема взаємодії університету та середніх навчальних закладів), А.Г.Протасова (Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх

фахівців із неруйнівного контролю та технічної діагностики), С.Е.Трубачевої (Формування загально навчальних компетентностей учнів основної школи), А.О.Вітренко (Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії) Т.В.Дяченко (Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фізичних реабілітологів у системі неперервної освіти) та інші.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, у нас термін компетенція та компетентнісний підхід набув більш широке та нажаль менш визначене трактування. Потребує уточнення формулювання критеріїв кінцевого результату процесу навчання на підставі компетентнісного підходу та деталізація процедур оцінювання різноманітних компетенцій. Відкритим є питання переліку професійних компетенцій фахівця з економіки.

Аналіз наукової літератури свідчить, що можна виокремити декілька варіантів реалізації компетентнісного підходу; концептуальний варіант реалізації (відображення спільності), диференціально-компетентнісний варіант реалізації компетентнісного підходу, інтегро-компетентнісний варіант та кваліфікаційно-компетентнісний.[1]

Сучасна підготовка фахівця з економіки здійснюється у відповідності до освітньо кваліфікаційної характеристики (далі ОКХ), де мета вищої економічної освіти та професійна підготовка (вимоги до соціально-важливих компетенцій фахівця) відображається у формі системи умінь вирішувати певні завдання діяльності. ОКХ трансформується у модель підготовки фахівця у вигляді освітньо-професійної програми підготовки (ОПП). В останньому документі висвітлюються вимоги до змісту навчання студентів у формі системи модулів змісту навчання та нормативний термін навчання у відповідності до певного рівня професійної діяльності. ОКХ та ОПП у системі вищої освіти України є складовими системи стандартів вищої освіти.

**Висновки.** Актуальність проблеми формування компетентності у фахівця з економіки, навчально-практичні зусилля та пошук науковців у підготовці компетентних економістів обумовлені необхідністю усунення існуючих

протиріч у сучасній економічній освіті. Подальші дослідження передбачається провести у напрямку реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців з економіки та розробки методів вимірювання прояву важливих показників компетенцій.

### Література

1. Белоцерковский А.В., Дудырев Ф.Ф. и др. Системный анализ классификаторов и перечней направлений и специальностей ВПО РФ варианты модернизации для ГОС третьего поколения// Повышение качества непрерывного профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием: В 2ч. Ч.1/ Под науч. ред. С.А.Подлесного; Отв. За вып Ю.С. Перфильев. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – С. 7 – 14.
2. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: В 4. – М.: Русский язык, 1989.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход в современном образовании//Высшая школа: проблемы и перспективы – 2004/В.С. Аванесов, С.С. Ветохин, В.М. Жданович и др.. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 69-70.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования – 2004/В.С. Аванесов, С.С. Ветохин, В.М. Жданович и др.. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 71- 85.
5. Маркова А.В. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя// Советская педагогика. 1990. №8.
6. Оскарсон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарсон // Оценка качества профессионального образования: доклад 5 / под общ. Ред. В.И. Байденко, Дж Ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров: проект ДЕЛФИ.М., 2001.
7. Хуторской А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов: проект «Стандарт общего образования» М., 2002.

## КОМП'ЮТЕРНІ ІМІТАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ОСВІТА

*Компьютер с полным основанием можно считать неотъемлемой частью учебного процесса. Компьютерные имитационные модели являются важным средством, которое расширяет возможности активного обучения. Применение имитационного моделирования в обучении должно, прежде всего, иметь дидактическое обоснование, и оправдано только в том случае, если оно ориентировано на достижение определенного педагогического результата.*

*The computer is with just cause possible to consider the integral part of the scholastic process. The computer simulation models are an important facility, which increases the possibility of the active education. Using of simulation modeling in education must, first of all, have a didactic motivation, and justified only in that event if it is oriented on achievement determined pedagogical result.*

В останнє десятиліття ми були свідками усе більш широкого застосування обчислювальної техніки в педагогічній практиці на Україні [1;2;3]. Не без впливу цієї тенденції в педагогічних колах стало складатися правильне розуміння тієї ролі, що може зіграти комп'ютер в організації навчального процесу і керуванні освітою. Практика показує, що сьогодні комп'ютер можна вважати невід'ємною частиною навчального процесу, а також перевірки знань [4,5]. Він має важливе значення як засіб оцінки знань і умінь учнів, і, крім того, як міра ефективності стратегій, що обираються.

Сьогодні значно виросла потреба в застосуванні комп'ютерів на всіх рівнях освіти (шкільної, середньої і вищої). Не викликає сумнівів і той факт, що привабливість нових предметів буде тим вище, ніж більш збалансованим буде в них співвідношення теоретичного і практичного і більш яким акцент на реальні потреби учнів. За допомогою комп'ютерів можна зробити проведення навчальних занять, вправ, контрольних робіт, а також облік успішності більш ефективним. Це розвантажує викладачів і дозволяє їм більше часу приділяти індивідуальним заняттям. Комп'ютери можуть зробити

навчальні заняття більш цікавими і переконливими, а величезний потік інформації - легкодоступним.

Протягом останніх 10-15 років, наукове прогнозування на основі моделей стало необхідним інструментом для всіх розвинених країн і міжнародних організацій (Європейський Союз, Організація Об'єднаних Націй і ін.) для прийняття стратегічних рішень. Національні програми по науковому прогнозуванню на сьогоднішній день розробляють і впроваджують більше 40 країн миру. Прогнозування розвитку суспільства використовується в багатьох країнах, насамперед для підготовки довгострокових планів розвитку промисловості, науки й техніки, суспільства в цілому. На основі цього виконується системний аналіз основних технологій і рішень, пов'язаних із побудовою загальної моделі суспільства, прийняття стратегічних рішень.

Можливості дослідження комп'ютерів у навчанні безмежні. Їхня загальнодоступність могла б привести до фундаментальних змін у навчальних програмах, до більш повного вирішення проблем освіти, до використання нових засобів навчання людей, до розширення можливостей самонавчання. Однією з особливостей комп'ютерної технології навчання є можливість управляти процесом засвоєння знань на основі чіткої систематизації й структуризації курсу.

Структурно-логічний підхід до змісту навчання, а потім і систематизація й структуризація предмета, на думку фахівців, сприяє:

- формуванню в студентів системних знань;
- підвищенню об'єктивності самооцінки й оцінки знань;
- можливості більше об'єктивного й глибокого аналізу ступеня засвоєння окремих фрагментів навчальної програми.

Спроби індивідуалізувати процес навчання в традиційній методиці приводять тільки до інтенсифікації праці викладача. При структуруванні й логічному аналізі змісту навчання, виділенні навчальних елементів, постановці дидактичних цілей навчання з орієнтуванням на конкретні навчальні елементи індивідуалізація навчання стає реальною. Шляхом реалізації ідеї партнерства студента й викладача, під

час індивідуальних консультацій створюються ситуації, що сприяють розвитку творчих і індивідуальних здібностей студентів. Стали розроблятися цілі учбово-методичні комплекси керування якістю підготовки, що включають у себе наступні завдання:

- формування еталонів якості підготовки фахівців.
- розробка засобів контролю на базі еталонів якості.
- розробка, проведення процедури порівняння досягнутого рівня підготовки з еталоном якості.

Вироблення системи керуючих впливів умовами й факторами, що визначають досягнуту якість, з метою мінімізації виявлених відхилень.

Введення комп'ютерних технологій навчання залучили педагогів до пошуків об'єктивних вимірників оцінки рівня засвоєння знань умінь і навичок. Як педагогічні новації пропонуються тести як інструмент перевірки відповідності вимог до підготовки випускників заданим стандартам знань і виявленню пробілів у знаннях.

Як відомо, навчання, що є результатом активної взаємодії, самостійного відкриття або гри, звичайно буває більш приємним та успішним ніж пасивне спостереження, читання чи прослуховування. Дослідження і гра надають можливість для емпіричного навчання, причому процесом навчання керує сам учень у відповідності зі своїми інтересами та можливостями, спонукуваний допитливістю. При цьому методі навчання учень досліджує об'єкти і ситуації, впливаючи на них. Результати цих впливів є для нього відкриттями, на яких він вчиться. Саме тому, учні можуть у значній мірі керувати темпом засвоєння предмета і методом його вивчення.

Їм необхідно також надавати можливість спостереження й осмислювання ефектів, що виникають у результаті вивчення та уяви різних об'єктів, тобто для успішного емпіричного навчання необхідно мати спеціальне середовище, яке реагує на вплив внутрішніх факторів. Роль викладачів у даному випадку зводиться до надання учням матеріалу для дослідження, а також керівництва ними і необхідної допомоги.

Багато педагогів підкреслювали достоїнства методу, суть якого - учитися щось роблячи.



Шляхом емпіричного навчання учні одержують нові знання, здобувають нові навички, перевіряють ідеї, засвоюють загальні принципи і розвивають здатність мислення та спілкування. Тому, ми вважаємо, що для емпіричного навчання можна використовувати моделювання на комп'ютері, яке дозволяє досліджувати моделі ситуацій, які можна створювати.

Модель - імітаційне представлення реального об'єкта, чи ситуації середовища в динаміці. Це представлення відображає основні властивості реального об'єкта чи події. Наприклад, карта відображає міста. Але карта статична, не реагує ні на які впливи. А модель - це динамічне відображення, тому що воно реагує на впливи і змінюється так само, якби на місці моделі був реальний об'єкт, чи ситуація середовища. Учні можуть проводити дослідження на моделях, з'ясовуючи і запам'ятовуючи, як моделі реагують на різноманітні впливи.

Метою моделі є відображення основних характеристик і властивостей того, що моделюється. Модель ніколи не буває повною чи точною. Необхідна точність і ступінь деталізації залежать від цілей, заради яких будується модель.

Можна вказати кілька видів комп'ютерного моделювання:

- як мотив, що спонукує до серйозної роботи;
- як засіб моделювання дослідницької задачі (ситуації);
- як засіб стимулювання змагальної / чи сумісної роботи;
- як спосіб стимулювання певного типу мислення;
- для демонстрації важливості і взаємозв'язку різних факторів ситуації (задач);
- як засіб організації роботи учнів і керування цією діяльністю;
- як засіб забезпечення учнем можливості формування вмінь у видах діяльності, що вимагають психомоторних і/чи пізнавальних навичок.

Комп'ютерні моделі мають ряд переваг перед моделями інших видів. Вони можуть увібрати в себе більше аспектів реальності, що моделюється, забезпечують значну гнучкість при проведенні експериментів. У комп'ютерній імітаційній моделі можна сповільнювати чи прискорювати хід часу, стискати або розтягувати простір, виконувати дії небезпечні, дорогі чи просто

неможливі в реальному світі. Для додання моделі більшої реальності можна доповнити її графічним зображенням, мультиплікацією і звуками, ситуації можна повторювати чи змінювати за власним бажанням або необхідністю.

Комп'ютер часто застосовується для імітаційного моделювання задач (ситуацій), на основі яких учні проводять певну дослідницьку чи професійну роботу, а також її обговорення. У цьому випадку викладач ставить окремих учнів чи групу в ситуацію вибору рішення, заснованого на інформації, виданої комп'ютером. У простих задачах звичайно представлені вся інформація, альтернативи відомі, а їхній набір невеликий. Для імітації більш складних проблемних ситуацій комп'ютер може видавати тільки частину даних, змушуючи учнів запитувати машину чи інше джерело в пошуках нових фактів. При цьому гіпотези, що формулюються учнями, й альтернативи по необхідності будуть мати неясний характер, і будуватися відповідно до широких правил. Звідси можливі труднощі, що виникають при складанні нечислових програм, покликаних забезпечити учням широту вибору, оскільки програмування машини для інтерпретації неформалізованих введень складає особливу і складну задачу.

За допомогою комп'ютерних імітаційних моделей учні можуть спробувати на практиці будь-яку професійну роботу, або спробувати майбутню професійну діяльність. І це тільки частина безлічі ролей і ситуацій, які можна створити для учнів за допомогою моделювання на комп'ютері. Використовуючи комп'ютерне моделювання можна показати зв'язок і взаємозалежність різних факторів. Для викладачів предметів природничонаукового циклу такий тип моделювання має особливий сенс, тому що виникає необхідність словесного способу опису процесів і задач, які не можна експериментально досліджувати ні в лабораторії, ні тим більше в аудиторії. Із ряду причин (небезпека чи тривалість протікання процесу і т.д.) комп'ютер використовує також можливість графіки для посилення і підкреслення найбільш важливих елементів змісту, дозволяє, як продемонструвати самі принципи розгортання процесів (хімічної, фізіологічних, структури демографічних

концепцій і тому подібне), так і виявити властиві моделі обмеження.

Комп'ютерні імітаційні моделі є важливим засобом, що розширює можливості активного навчання. Але, як зазначають критики, недоліком комп'ютерного імітаційного моделювання, є те, що воно розвиває в учнів схильність до гострої конкуренції. Однак, немає ніяких підстав стверджувати, що цьому не можна протиставити ніяких альтернатив, бо програми можна орієнтувати на різні цілі; одні - на розвиток сумісної роботи, інші - на досягнення змагальних ефектів. Викладачі самі можуть розставляти правильні акценти на тім чи іншому підході в залежності від своєї власної концепції, а також зобов'язані передбачити вплив, що можуть зробити на учнів ігрові програми перш, ніж ці програми будуть використовуватися. Викладач повинен з розумінням поставитися до того факту, що більшість учнів, які працюють з комп'ютером і націлені на неодмінне досягнення успіху, буде прагнути до максимального використання прийомів, що приводять до позитивного результату (і, насамперед, саме тих прийомів, що визначаються авторами програм як бажані).

**Висновок.** Застосування імітаційного моделювання в навчанні повинне, насамперед, мати дидактичне обґрунтування, і бути виправданим тільки в тому випадку, якщо воно орієнтоване на досягнення певного педагогічного результату, тобто при наявності позитивного впливу на мислення, емоції та пам'ять учнів, їх пізнавальну, мотиваційну і психомоторну активність. Таким чином, імітаційне моделювання являє собою сучасний методологічний інструмент, який, має потребу в продуманому й обережному застосуванні.

#### Література

1. Агапова О. И., Кривошеев А. О., Ушаков А. С. О трех поколениях компьютерных технологий обучения./ Информатика и образование, 1994, №2.- С. 34-40.
2. Метешкин К. А. Теоретические основы построения интеллектуальных систем управления учебным процессом в ВУЗе: Монография. – Харьков: Экограф, 2000. – 278 с.
3. Пронин В. Н. Информационное пространство и современные технологии обучения. - Информатика и

- образование, 1996. - № 4.- С. 105-110.
- Петрушин В. А. Экспертно-обучающие системы. – К.: Наукова думка, 1992. - 196 с.
  - Дмитренко Т. О. Яресько К. В. Технологічний підхід до обґрунтування педагогічного процесу у вищій школі // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. - № 2. – Харків: УПА, 2001.- С.82-88.

*А.А.Пермяков, Л.В.Григоренко, Н.І.Зеленкова*  
**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС**

*В статье рассматривается вопрос вхождения Украины в Болонский процесс, основные положения, предъявляемые к странам-участницам Болонского процесса, а также некоторые проблемы, сопутствующие этому процессу.*

*In article the question of occurrence of Ukraine in Bolon's process, the substantive provisions showed to countries - participants of Bolon's process, and also some problems accompanying this process is considered.*

**Постановка проблеми.** В сучасному світі все більш чітко простежується тенденція до інтеграції та взаємодії освітніх систем, що обумовлено багатьма причинами: швидким збільшенням обсягу знань; потребою у висококваліфікованих спеціалістах; підвищенням якості освіти в розвинених країнах та ін. Подальший процес об'єднання Європи супроводжується створенням загального освітнього й наукового простору.

Слід зазначити, що спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру розпочалися з 1957 року, коли була підписана Римська угода. В 1997 році під егідою Ради Європи і ЮНЕСКО була розроблена й прийнята Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. 19 червня 1999 року в м. Болонья (Італія) була підписана спільна декларація європейських міністрів освіти 29 країн про створення загальноєвропейського освітнього простору. Ця декларація одержала назву Болонської. Основною метою Болонської декларації стало підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. 19

травня 2005 року дану декларацію підписала Україна, ставши, таким чином, учасником (членом) Болонського процесу.

#### **Аналіз публікацій з проблеми, що досліджується.**

Болонському процесу, його складовим, принципам і іншим питанням присвячені роботи В.Г.Кременя, Я.Я.Болюбаша, М.Ф.Степко, І.І.Бабіна, В.С.Журавського, М.З.Згуровського, В.Андрущенко, К.В.Корсака та інших вчених. Так, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубинко, І.І.Бібін розглядають основні положення Болонського процесу; принципи, шляхи й засоби адаптації європейської системи вищої освіти у вищу освіту України та інші питання. В.С.Журавський і М.З.Згуровський аналізують Болонський процес і головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. Л.Л.Товажнянський, Є.І.Сокіл, Б.В.Клименко розглядають цикли, ступені й кредити Болонського процесу. К.В.Корсак піднімає питання про порівняння та визнання закордонних кваліфікацій і дипломів. В.Коміренко аналізує питання про проблеми входження України в Болонський процес. М.Головатий розглядає організаційно-методичні питання входження України в Болонський процес. П.І.Сікорський аналізує кредитно-модульну технологію навчання. Разом з тим входження України в Болонський процес вимагає подальшого осмислення.

**Метою статті** є короткий аналіз основних положень Болонського процесу; понятійного апарата, яким користуються в навчальних закладах країн-учасниць Болонського процесу; навчальне навантаження студентів; система оцінювання навчальних досягнень студентів; деякі проблеми, пов'язані із залученням України до Болонського процесу.

**Виклад матеріалу.** Аналіз літератури показав, що в якості основних до учасників Болонського процесу ставляться наступні вимоги:

- введення єдиного додатку до диплому, що являє собою великий пакет докладної інформації про власника диплому, отриману ним кваліфікацію, результати здачі дисциплін навчального плану, а також про вуз, кафедри та ін.;
- введення двоступеневої системи вищої освіти - підготовка спеціалістів за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями:

бакалавр і магістр. Тривалість навчання на першому ступені повинна бути не менше 3-х і не більше 4-х років; навчання на другому ступені – 1-2 роки після одержання ступеню бакалавра;

- введення європейської системи кредитів (ECTS), спрямованої на порівняння систем і результатів навчання різних вищих навчальних закладів освіти країн-учасниць Болонського процесу і дозволяючої фіксувати трудомісткість навчальної роботи студентів у кредитах, що є числовим еквівалентом оцінки;
- подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, наукових співробітників, спрямованого на розвиток співпраці між ВНЗ, обмін навчальних програм і перепідготовки, працевлаштування;
- досягнення високої якості вищої освіти з урахуванням взаємовизначальних критеріїв і методологій. Передбачається створення акредитаційних агенств, незалежних від уряду країни і міжнародних організацій, які будуть давати оцінку якості навчання, беручи до уваги, насамперед, отримані випускниками знання, уміння й навички, а не тривалість або зміст навчання;
- впровадження європейських критеріїв вищої освіти (погоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практична підготовка студентів, проведення наукових досліджень і ін.).

В документах Болонського процесу говориться, що він є добровільним, полісуб'єктивним, що базується на цінностях європейської освіти і культури, ненівелюючий особливості освітніх систем країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Для порівняння навчальних систем і результатів навчання різних навчальних закладів освіти країн-учасниць Болонського процесу вводяться поняття модуля, змістовного модуля, кредиту, залікового кредиту, шкали оцінювання.

Під модулем розуміють завершену, системно впорядковану частину теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни, адаптовану до індивідуальних особливостей

студентів і визначенням оптимального часу на організацію їх засвоєння [8,С.19].

**Змістовний модуль** – це система навчальних елементів, об'єднаних за ознакою відповідності навчальному об'єкту [4,С.70].

Під кредитом розуміють числову міру повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни (1 кредит – 24 години), яка спонука студентів до вільного вибору навчальних дисциплін і якісного їх засвоєння, і є одним із критеріїв порівняння різних навчальних систем вищих закладів освіти. Повне навантаження студента на рік становить 60 кредитів (на півроку – 30 кредитів).

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістовних модулів або блоку таких модулів [4,с.70].

Протягом року студент вивчає не більше, ніж 5 навчальних дисциплін.

Кредити нараховуються студентам, які виконали певний обсяг роботи, тобто засвоїли навчальну дисципліну, про що свідчать складені заліки, іспити або інші форми оцінювання (бали). Тільки за відвідування занять бали й кредити не нараховуються [2,с.194].

Навантаження студентів складається з аудиторного й позааудиторного. До аудиторного належать заняття: лекції, семінари, практичні, лабораторні та ін. До позааудиторного відносяться самостійні та індивідуальні заняття. Самостійні заняття – це заняття в бібліотеці, вдома, у лабораторіях та ін. До індивідуальних занять відносяться консультації у викладача, куратора. Співвідношення аудиторних і позааудиторних занять на перших курсах становить 1/3, на старших курсах – 1/4 (тобто на аудиторні заняття відводиться одна третя і одна четверта частина часу, а на позааудиторні – дві третини і три четверти часу).

У літературі немає єдиної думки з приводу уніфікації шкали оцінювання й визначення єдиних критеріїв оцінювання. Є тільки пропозиції, як це можна зробити.

Варіант перший:

Шкала ECTS	Національна шкала	Шкала навч. закладу
A	Відмінно	90 – 100
BC	Добре	75 – 89
DE	Задовільно	60 – 74
FX	Незадовільно з можливістю перескладання	35 – 59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1 – 34

FX означає: «незадовільно» - необхідно виконати певну додаткову роботу для успішного складання;

F означає: «незадовільно» - необхідна подальша значна робота.

Варіант другий:

A – відмінно;

B – дуже добре;

C – добре;

D – задовільно;

E – достатньо;

FX – незадовільно - необхідно попрацювати перед тим, як складати іспит;

F – незадовільно - необхідна подальша серйозна робота.

Існують й інші варіанти.

2010 рік є кінцевим строком переходу всіх вищих навчальних закладів України на використання європейської системи оцінювання (ECTS) і виконання всіх інших вимог, які висунуто до країн-учасниць Болонського процесу.

Разом з тим Болонський процес – явище далеко неоднозначне. Як стверджує М.Головатий, Болонський процес багато в чому є процесом освітньої інтеграції саме центрально-європейських держав. Наявність єдиної валюти, єдиного інформаційного простору і т.п. остаточно не відповідає національним інтересам пострадянських, постсоціалістичних держав, хоча б тому, що їх політична, соціальна маркованість, ментальність, традиції достатньо далекі від тієї соціально-економічної, політичної архітекτονіки, яка склалася в країнах і між країнами Європи колишнього, так званого капіталістичного



світу. Іншими словами, не все в Болонському процесі об'єктивно може відповідати інтересам таких країн як Україна, Росія, Білорусь та ін. [3, с.158].

Аналіз літератури свідчить про те, що вчені розглядають різноманітні питання приєднання України до Болонського процесу. Це статус освіти в Україні, її соціальний характер, якість освіти, підготовка кадрів для вищих навчальних закладів, введення кредитно-модульної технології навчання, зниження якості освіти, залишковий принцип фінансування освіти, плюси і мінуси Болонського процесу й багато інших. Серед перерахованих питань на першому місці стоїть, на наш погляд, якість освіти.

Загальновідомо, що якість освіти безпосередньо залежить від умов навчання, матеріальної бази навчальних закладів, професорсько-викладацького складу, його матеріального забезпечення та багато іншого. Однак, за даними В.Андрущенко, за роки економічної кризи в Україні, з якої ми всі ще не вийшли, ВВП скоротився на 59,2%; обсяг промислової продукції – на 48,9%; сільського господарства – на 51,5%; реальна заробітна плата зменшилась в 3,82 рази [1, с.4].

За даними М.Головатого, В.Толок, О.Васильєвої, інших учених, основним джерелом фінансування системи вищої освіти в Австралії, Іспанії, Німеччині, Франції є держава, що виділяє на її утримання від 70% до 90% всіх необхідних їм засобів. Високорозвинені держави, такі як Англія, Німеччина, США, Японія виділяють на освіту близько 20% ВВП, в той час як в Україні в 2003 році на потреби освіти було виділено всього 5,6% [1, с.4; 3, с.159; 10, с.164]. Зменшення фінансування привело не тільки до зниження якості освіти, але й негативно позначається на чисельності студентів у вузах: на 10 тисяч населення нашої країни припадає близько 400 студентів, що складає тільки 4%. За цим показником Україна відстає не тільки від західноєвропейських держав, але й від Росії і Білорусі [10, с.164].

**Висновки.** Система вищої освіти України має багато позитивного, вона відома своїми вченими, науковими дослідженнями і про це не слід забувати. Ефективність перебудови й інтеграції системи вищої освіти в Болонський

процес багато в чому буде залежати від того, наскільки якісно буде проаналізована національна система в порівнянні з Болонською моделлю; які «за» і «проти» будуть виявлені; які кроки намічені для швидкої адаптації існуючої системи освіти до європейської; наскільки добре буде вивчено досвід представництва інших країн у Болонському процесі і які висновки з нього будуть зроблені.

### Література

1. Андрущенко В. Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей // Освіта. – 2002. – 23-30 січня. – С.4-5.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Головатий М. Організаційно-методичні засади інтеграції національної системи освіти України в Європейську систему освіти відповідно до Болонського процесу // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. - №3-4. – С.157-163.
4. Гурч Л. Некоторые аспекты внедрения европейской системы ECTS в высшее образование Украины // Персонал. – 2004. - №12. – С.68-73.
5. Коміренко В. Приєднання до Болонського процесу як євроінтеграційна стратегія України: аспекти, проблеми, прогнози // Освіта і управління. - 2005. – Т.8. - №3-4. – С.175-180.
6. Корсак К., Поберезька Г. Світло й тіні «Болонського процесу» // Науковий світ. – 2003. - №12. – С.8-9.
7. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Вища освіта України. – 2004. - №2. – С.47-50.
8. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. - №2. – С.15-19.
9. Сікорський П.І. До питання кредитно-модульної технології навчання // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С.177-185.
10. Толлок В., Васильєва О. Особливості реалізації основних принципів Болонської декларації в Україні // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. - №3-4. – С.161-165.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Стаття розкриває сутність ігрової діяльності во время підготовки студентів к іноязычному общению на практических заняттях по немецкому языку. Автором представлены примеры практического применения некоторых игр и доказана ефективність ігрової діяльності относительно підготовки будучих учителів к іноязычному общению.*

*The article shows the essence of the students' playing activity during their foreign language communication training on the practical tasks by German. The author gives the examples of using some kinds of games in practice and demonstrates the effectiveness of using playing activities of students as prospective teachers in order to prepare them to foreign communication.*

Нові соціальні умови ставлять нові вимоги щодо підготовки випускників вищої педагогічної школи, наголошуючи на тому, що вони за роки навчання у вузі повинні набути належної професійної підготовки та оволодіти культурою іноземного спілкування в межах ділової, фахової та побутової комунікативної діяльності.

Формування особистості такого фахівця потребує модернізації форм та методів традиційного навчання іноземної мови у вищій педагогічній школі. Отже, метою нашої статті є виявлення ефективності використання ігрової діяльності студентів факультету іноземних мов під час вивчення німецької мови як другої мови у вищому педагогічному закладі для підготовки їх до іноземного спілкування в різноманітних ситуаціях професійної спрямованості.

Крім відомих вчених-педагогів К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського, Т.К.Жалкіна, О.Жорника, М.К.Гончарова, В.І.Сушко, В.Г.Семенова, Л.В.Кондрашової та інших, на використання гри в методиці викладання іноземних мов вказували Близнюк О.І., Панова Л.С., Гапонова С.В.,

Китайгородська Г.О., Комков І.Ф., Ляховицький М.В., Рогова Г.В., Верещагіна І.М.

К.Д.Ушинський, досліджуючи вплив гри на розвиток дитячих здібностей, вважав, що у грі формується душа дитини, її серце та розум, що ігри та поведінка дітей в цих іграх підказують майбутній характер дитини та рівень її активності у самостійній професійній діяльності.

О.О.Вербицький відзначає, що в самому широкому розумінні гра може бути визначена як модель професійної діяльності, контекст якої задається за допомогою моделювання та імітації [2].

Виховні та дидактичні можливості гри знайшли своє відображення також у процесі професійної підготовки студентів. Це підтверджується думкою Б.Г.Ананьева про те, що гра як особлива форма діяльності охоплює всі періоди життя людини, тому є необхідною та ефективною формою діяльності та професійного становлення особистості студентів.

С.У.Гончаренко вважає, що всяка гра виступає своєрідною «школою довільної поведінки» та діяльності, яка притаманна поведінці та діяльності реального дорослого життя [3,73].

Л.В.Кондрашова, досліджуючи нові шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів, стверджує, що використання ігрових форм і методів навчання студентів дозволяє «...оптимально врахувати вимоги обраної студентами спеціальності» [4,72].

Ми виходили з того, що використання гри в навчанні іншомовного спілкування зумовлюється тим, що гра яскраво ілюструє всі аспекти та особливості комунікативної діяльності іноземною мовою, дає можливість випробувати та відпрацювати навички діалогічного та монологічного професійно спрямованого мовлення майбутніх педагогів іноземною мовою та підготувати їх до іншомовного спілкування.

Для перевірки ефективності застосування ігрової діяльності щодо підготовки студентів до іншомовного спілкування нами були виділені експериментальні групи студентів, в яких навчання проводилося в межах ігрової діяльності.

Наведемо деякі приклади ігрових ситуацій, які застосовувалися під час проведення дослідження на практичних заняттях з німецької мови і на наш погляд, сприяли підготовці студентів до іншомовного спілкування. Серед них використовувалися такі ігри як: «Ланцюжок», «Прохання», «Знайди заголовок до статті», «Заверши розповідь співбесідника», «Реклама» тощо.

Наприклад, гра «Ланцюжок», в якій беруть участь всі студенти групи. Мета цієї гри - скласти колективну розповідь, фантазуючи та логічно продовжуючи речення попереднього гравця. Один з учасників гри має придумати одне-два речення, а потім, по черзі, наступний учасник продовжує думку попередніх студентів. Таким чином, як сніжний ком, народжується розповідь, доповнюючись новими реченнями від кожного учасника гри. Під час цієї гри забезпечується стовідсоткова зайнятість студентів усієї групи, оскільки в роль того, хто слухає, і в роль того, хто розповідає, може перейти в будь-який момент кожен студент. Почати розповідь може будь-хто, як викладач, так і студент. Так, під час вивчення німецької мови як другої мови студентам першого курсу факультету іноземних мов під час гри ланцюжок була запропонована тема «Wer Bin\_ich?»

перший студент: «Ich Bin ein Mensch.

Mein Name ist...

Wer Bist du?

Wie heißt du? »

другий студент: «Ich Bin duch ein Mensch.

Und ich heißt...

Ich Bin schon Student.

Und du?»

третій студент: «Ich heißt...

Jetzt Bin ich auch Studentin.

Ich habe noch keinen Beruf und arbeite nicht.

Und du?»

и т.д.

Гра «Ланцюжок» була проведена також під час вивчення тем «Meine Familie», «Wir machen oft Musikabend», «Alle Jahreszeiten sind schön».

Для відпрацювання навичок вживання модальних дієслів нами використовувалася гра «Прохання». Студенти працюють в діадах, кожна з яких має певне комунікативне завдання, наприклад, попросить партнера виконати таке завдання, а потім подякуйте йому. Викладач контролює та корегує діяльність студентів, виправляючи помилки лексичного, граматичного чи інтонаційного характеру. Так, на першому році вивчення німецької мови студенти другого курсу факультету іноземних мов вивчали граматичну тему: «Модальні дієслова» Das Thema «Modalverben» (Grammatik) в процесі вивчення лексичної теми: «Їжа. Каоре». Їм було запропоновано скласти кілька ситуацій (діалогів), спираючись на поданий приклад, використовуючи при цьому модальні дієслова

Hang und Peter gehen ins Gasthaus. Sie rufen den Ober.

Peter: Herr Ober, ich möchte die Speisekarte, Bitte!

Ober: Hier, meine Herren!

Peter: Danke!

Ober: Möchten Sie das Menu zu 15,60? Das ist heute sehr gut.

Peter: Was gibt's denn? Hm, Gemüsesuppe, Rindfleisch mit Kartoffeln und Salat, und einen Nachtisch. Ja, Bringen Sie mir das, und ich möchte noch ein Bier Bitte!

Hans: Danke. Ich nehme auch dieses Menü, aber darf man ohne Suppe?

Ober: Natürlich. Man darf. Und was trinken Sie?

Hans: Jetzt noch nichts; aber nach dem Essen möchte ich eine Tasse Kaffee.

Peter: Darf man fragen, dauert es lange?

Ober: Aber nein, ich bringe die Suppe sofort.

Так, на другому році вивчення німецької мови студенти третього курсу факультету іноземних мов залучалися до гри «Реклама». Їм була запропонована анотація до дитячої зубної пасти. Студенти розподілялися на групи по чотири особи і протягом 10-15 хвилин необхідно було представити свій варіант реклами даного товару. Наприклад,

Tipps für die Erhaltung gesunder Milchzähne

Warum sind Milchzähne wichtig?

Milchzähne sind wichtig für die Zerkleinerung der Nahrung und für die richtige Sprachbildung. Gleichzeitig sind sie wichtige

Platzhalter für die später nachrückenden bleibenden Zähne. Frühzeitiger Zahnverlust wirkt sich nachteilig auf die Gesundheit Ihres Kindes und auf die Stellung bleibenden Zähne aus.

#### Wie entsteht Karies?

Karies entsteht durch das Zusammenwirken von Nahrungsbestandteilen und Bakterien in den Zahnbelägen (Plaque). Zucker und andere Kohlenhydrate im Essen und in Getränken begünstigen das Wachstum dieser Mikroorganismen in der Plaque. Sie bilden Säuren, die den Zahnschmelz kariös zerstören.

#### Wie kann Karies wirksam verhindert werden?

Grundregeln der zahnmedizinischen Vorbeugung sind:

- Das regelmäßige Entfernen von Zahnbelägen durch Zähneputzen,
- das Vermeiden des häufigen Genusses von zuckerhaltigen Speisen und Getränken und von saurem Obst und sauren Fruchtsäften,
- der Kariesschutz der Zähne durch Fluorid.

#### Wieviel Fluorid sollte eine Kinder-Zahnpasta enthalten?

Die Deutsche Gesellschaft für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde empfiehlt eine Kinder-Zahnpasta einem Fluoridanteil bis zu 500 ppm.

Weil Kleinkinder noch einen Großteil der Zahnpasta verschlucken, sollte die Menge höchstens erbsengroß sein.

Um keinen weiteren Anreiz zum Herunterschlucken zu geben, sollten Sie Zahnpasten mit Fruchtoder Bonbongeschmack vermeiden.

#### Wie oft sollen die Zähne geputzt werden?

Mit dem Durchbruch des 1. Milchzahnes sollten Sie beginnen, die Zähne Ihres Kindes 1 x täglich - am besten abends - mit einer höchstens erbsengroßen Menge fluoridhaltiger Kinder-Zahnpasta zu putzen. Ab dem 2. Geburtstag sollten Sie die Milchzähne 2x täglich - morgens und abends -putzen.

Wichtig ist, dass Sie das Zähneputzen bei Kleinkindern selbst übernehmen und bis in das Schulalter hinein die Zähne Ihres Kindes weiterhin nachputzen.

Для роботи з текстами професійної спрямованості та для вдосконалення навичок вживання нових лексичних одиниць застосовувалася гра «Знайди заголовок». Викладач

поділяє студентів на дві групи. Одна група одержує тексти без заголовків, а друга - безліч заголовків. Тексти підбираються викладачем заздалегідь та мають професійну спрямованість. Студенти першої групи 3-5 хвилин ознайомлюються зі змістом своїх текстів, а друга група вивчає отримані заголовки. Потім студенти першої групи намагаються розповісти зміст своїх текстів, а студенти другої групи уважно слухають і пропонують заголовок, обґрунтовуючи свій вибір; їх партнери з першої групи можуть погодитися чи ні.

Визначення теми та цілей гри зумовлюється задачею формування соціально розвиненої творчої особистості й можливістю отримання під час гри досвіду іншомовної комунікативної діяльності. У зв'язку з цим необхідно, щоб тема відповідала навчальній програмі, мала повчальну та професійну цінність і гарантувала можливість конструювання гри.

Завдання та цілі гри визначаються її подвійним характером. З одного боку, студенти вступають у гру, усвідомлюючи, що вони мають діяти відповідно до вимог певної теми та ситуації, з другого боку, вони мають реалізовувати ігрові функції. Отже, така ігрова діяльність дає можливість поєднати цілі заданої гри з навчальними та педагогічними цілями. Із загальних цілей ігрових занять вибираються, деталізуються, аналізуються й використовуються ті, що найбільш вдало підходять для кожної конкретної ситуації. Ми визначали цілі єдині для всієї гри, але вони можуть змінюватися залежно від рівня підготовленості її учасників, етапу навчання тощо.

Програвання певної ролі, моделювання власної комунікативної і мовленнєвої поведінки в процесі рольової взаємодії між студентами та викладачем, забезпечує заміну традиційної технології навчання на більш ефективну - ігрову діяльність. Ігрова діяльність активізує розумову діяльність студентів, оскільки в її основу покладено проблемне творче завдання, вирішення якого потребує аналізу ситуацій, що склалися, узагальнення наявних знань, вмінь та навичок з іноземної мови, прогнозування дій та реакцій співрозмовника.

Під час ігрової діяльності завдання викладача полягає в тому, щоб змоделювати ситуації, максимально наближені до



реальної практики спілкування іноземною мовою, крок за кроком послабляючи рамки рольових завдань. Ми націлювали студентів на самостійне вирішення навчальних ситуацій і завдань, що вимагають творчого підходу й активізації всіх набутих знань. Взаємодія студентів під час ігрової діяльності може здійснюватися по-різному: робота в діадах (парах), тріадах, в групах чи колективна гра. Вибір кількості студентів залежить від рівня їх підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що застосування ігрової діяльності під час навчання студентів іншомовного спілкування зумовлює динаміку професійного становлення студентів у позитивний бік за умови орієнтації установок, професійних дій викладача не на передачу готових знань, а на використання форм і методів, що розвивають самодостатню особистість майбутнього фахівця. Успіх ігрової діяльності зумовлений також спрямованістю викладача на формування особистісних установок, системи ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності, використання іноземної мови не тільки як джерела навчальної інформації, але й як способу вдосконалення професійного статусу майбутнього фахівця, який досконало володіє навичками іншомовного спілкування.

### Література

1. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1997. – 64с.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. - 1982. - № 3
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ-Либідь, 1997
4. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В.Кондрашова. - Кривой Рог: ИВИ, 2000
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт,2002. – 328с.

## ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА: ПОЗИТИВИ ТА НЕГАТИВИ КОМП'ЮТЕРНОГО ВПЛИВУ

*Автор в статті розкриває тенденції розвитку інформаційної культури в сучасному суспільстві, проаналізовані позитивні та негативні аспекти комп'ютерного впливу. Представляються шляхи інформаційно-психологічної захисту особистості.*

*The author reveals the tendencies of evolution of informational culture in modern society in the article, positive and negative aspects of computer influence have been analyzed. The ways of informational and psychological protection of personality are being presented.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується розвитком інформаційних і комунікативних технологій. Процес навчання з використанням нових інформаційних технологій сприяє розвитку кругозору молоді, розширює контакти, дозволяє враховувати індивідуальні особливості, сприяє розвитку здібностей особистості. Одночасно інформаційні технології сприяють процесу виховання [2].

Формування молодого покоління відбувається сьогодні в умовах світу, що швидко змінюється. Нарівні з новою культурою економічних і соціальних відносин, а також так необхідною нам сьогодні екологічною культурою, важливою частиною загальної освіти людини стає **інформаційна культура**. Завдяки стрімкому розвитку комп'ютерних технологій стає реальністю те, що здавалося неймовірним декілька років тому - люди різних країн мають доступ до найрізноманітнішої інформації в будь-якій точці планети, обмінюються інформацією один з одним і навіть спілкуються в реальному режимі часу. Але для цього необхідно володіти певною культурою для відбору необхідної інформації.

Рівень інформаційної культури сучасної людини визначається багатьма критеріями:

- умінням формулювати свою потребу в інформації;
- знанням загальнодоступних джерел інформації;
- умінням користуватися ними;

– умінням ефективно шукати, оцінювати, використовувати інформацію і створювати якісно нову.

Безумовно, кожній людині сьогодні необхідні комп'ютерна грамотність і досвід практичного використання комп'ютерів. Особливо ця проблема актуальна щодо молоді.

Для молодих людей **інформаційні технології** відкривають доступ до інформації, а значить і до знань, відкривають нові можливості для отримання професійних знань і для творчості, залучають до цінностей світової культури. Очевидно, що від цього залежить рівень освіти і культури суспільства взагалі в найближчому майбутньому, тому що на сьогодні формування інформаційної культури підростаючого покоління надзвичайно важлива задача. Попри зазначене вище зауважимо, комп'ютеризація приховує в собі певну небезпеку при неправильному, неграмотному користуванні нею. Тому вже зараз на етапі її зародження людство виявляє стурбованість щодо надмірного та неправильного використання так необхідних суспільству комп'ютерних технологій. У зв'язку з появою віртуальної реальності постає питання про негативні наслідки їх поширення, пов'язане з тим, що "в цих системах людина може втратити орієнтири в світі, перестати розуміти, що реальним, а що ілюзорним". У наш час ще не говориться про це в широкому масштабі, оскільки віртуальна реальність ще не набула такого поширення, однак є приватні області, у яких гостро стоїть проблема "відходу" від реального світу до світу комп'ютерної гри або програм. Ученими світу вже здійснюються дослідження щодо змін особистості під впливом інформаційних технологій, а саме: захоплення комп'ютерною грою, подорожами (так званою "навігацією") по комп'ютерних мережах і так зване хакерство. Особливої уваги заслуговує діяльність користувачів саме в Інтернеті, оскільки зазначена діяльність має безліч особливостей порівняно з будь-яким іншим застосуванням інформаційних технологій. Діяльність користувачів у комп'ютерній мережі Інтернет можна розділити на декілька видів: пізнавальну, ігрову і комунікативну.

Пізнавальна діяльність в Інтернеті являє собою пошук інформації як за ключовими словами, так і через перехід від одного гіпертекстового посилання до іншого - таке "ходіння" по

посиланнях отримало назву "навігації". При цьому в Інтернеті можна знайти інформацію абсолютно різного роду і якості: від наукових статей, досліджень і бібліотек до домашніх сторіночок школярів і домашніх господинь.

Комунікативна діяльність в Інтернеті досить різноманітна. Окрім спілкування за допомогою електронної пошти, коли повідомлення до адресата приходять через деякий час після відправки, Інтернет надає користувачам можливість спілкуватися в режимі реального часу (так званий "чат"): для цього існують спеціальні віртуальні "кімнати" і канали.

Говорячи про позитивні сторони комп'ютерної гри, необхідно зазначити, що вони можуть виконувати функцію психологічного розвантаження, грати роль своєрідного психологічного тренінгу. Однак до всіх позитивних наслідків застосування інформаційних технологій додаються і негативні. Так, навігація по мережі Інтернет (пов'язана з будь-яким видом діяльності), може сприяти появі своєрідного відходу від реальності, синдрому ( наркотичної ) залежності від Інтернету, при якому процес навігації "затягує" суб'єкта настільки, що він виявляється не в змозі повноцінно функціонувати в реальному світі.

Так, у самій мережі Інтернет уже існують неофіційні консультації, що надають допомогу тим, хто страждає від цього синдрому, створені спеціальні програми, що обмежують час перебування в мережі. Важливим, на нашу думку, є той факт, що до п'ятої редакції офіційної класифікації психічних захворювань у США "DSM-5" запропоновано включити розділ "Кібернетичні розлади".

Поки що є досить мало наукових праць, присвячених психологічним наслідкам комп'ютеризації. У недавно опублікованій роботі А.А.Долникової і Н.В.Чудової "Психологічні особливості суперпрограмістів" розглядаються психологічні особливості професіоналів-програмістів. Автори підкреслюють, що головною відмінністю супер програмістів від усіх користувачів більш низької кваліфікації є "внутрішня" мотивація комп'ютерної діяльності. У цьому ілюзорному, комп'ютерному світі всі труднощі долаються, на думку А.А.Долникової і Н.В.Чудової, виключно інтелектуальним

шляхом. Адже навіть комп'ютерні ігри не такі вже й не вразливі, як здається на перший погляд. Так, наприклад, порівняно з контрольною групою дітей "гравці" виявляються в проведених дослідженнях більш егоцентричними, активними, агресивними, демонстративними.

Комп'ютерна гра завдяки тому, що в ній створюється "ілюзія безпосереднього впливу", являє собою реальність, більш привабливу для гравців, ніж побутовий світ з його складнощами і проблемами.

Іншою проблемною областю є так зване "хакерство". Це явище в деяких роботах із психології розглядається як ще один спосіб відходу або занурення в світ ілюзорної реальності. Останнім часом інтерес до проблеми хакерів зріс, особливо в засобах масової інформації. Про комп'ютерні злочини все частіше пишуть в газетах і журналах, виходять телевізійні сюжети про хакерів-підлітків. Так, у деяких джерелах стверджується, що все більша кількість школярів-підлітків на питання, ким би вони хотіли стати, обирають як пріоритетну професію хакера. Таким чином, уже не є секретом, що серед психологічних наслідків інформатизації все більш характерними стають різні види "відходу" в комп'ютерний світ, до ілюзорної реальності. Виділяються три варіанти такого роду "відходу": захоплення комп'ютерною грою, залежність від Інтернету і хакерство.

Славетний російський вчений Віктор Дмитрович Плиткін вважав, що в основі будови Всесвіту лежить не матерія, а інформація й енергія. Згідно з його інформаційною теорією людина є енергоінформаційною структурою. В умовах суспільства вона (людина) живе в інформаційному середовищі, створюючи, передаючи та приймаючи інформацію [4,98].

Екран телевізора або комп'ютера став головним носієм інформації для сучасної людини.

Проводячи багато годин за монітором, людина починає відчувати інформаційне перевантаження. Найбільш піддаються інформаційному перевантаженню діти, які проводять багато часу в пошуках необхідної інформації (в Інтернет), хоча збиралися зайнятися цим лише декілька хвилин; дезінформують людей, говорячи, скільки часу провели біля екрану; почувають

себе недобре від того, що багато сидять біля комп'ютера; завбачати черговий сеанс в Інтернеті; відчуваючи збудження, коли відчувають, що знаходяться в одному кроці від інформації, яку шукають; а також від того, що мають псевдонім і здібність спілкуватися через Інтернет (а не - віч на - віч із людиною), імпульсивно, перевіряючи свою електронну пошту; переживають змішані почуття ейфорії та провини від того, що надто багато часу віддають комп'ютеру; відчувають потяг й одночасово симптом відштовхування, коли знаходяться довгий час біля комп'ютера. Молодь (учні та студенти ) більшість часу проводять за комп'ютером, а читають «час від часу» (70%).

Усе розмаїття інформації та рівень інформаційної культури, що обертається в інформаційному просторі суспільства, становить сукупний «текст» («гіпертекст», «метатекст»). Аудіовізуальна інформація, репрезентована у вигляді рухомих малюнків та різноманітних сенсорних комплексів (мультимедіа), також кваліфікується як текст («медіатекст») і є частиною сукупного інформайціного тексту. Текст, як стверджує сучасна наука, має інтеракційну природу: створений людьми, він набуває самостійності й відтепер сам починає впливати на людську свідомість. Подібно до вірусів, чие існування яких поза живим організмом неможливе, текст не здатний існувати сам по собі – він «живе» і «розмножується», лише потрапивши у психіку (свідомість) людини. Потрапивши у свідомість, текст стимулює продукування нових текстових масивів, які, у свою чергу, залучаються до загального інформаційного обігу [3]. Отже, текст множитья у процесі взаємодії з людьми, використовує їхні фізичні й духовні ресурси, і в цьому полягають його соціально-психологічна природа та соціально-психологічний потенціал.

Підсумовуючи, необхідно акцентувати увагу на тому, що в нашому суспільстві набула поширення тенденція переоцінювати негативні наслідки комп'ютера та впливу медіасередовища на психіку молоді і разом із цим – недооцінювати інші, не менш важливі чинники: **середовище**, у якому знаходиться особа, та **оточення**, у якому відбувається її соціальне життя. Недооцінюються також психофізіологічні

можливості учнів: їхня психіка вважається надто вразливішою, ніж це є насправді

Протягом розвитку людства вчені та філософи підкреслювали важливість саме **читання** для розвитку мислення та пам'яті людини, його здоров'я. У наш час набуває актуальності роль бібліотекарів не тільки як інформаційних посередників, але, як сказав поет Л.Ошанін «душ человеческих», оскільки вони – «добрые лекари, чувств и поступков – библиотекари!» [4,99].

Формування інформаційних умінь в учнів (студентів) базується на ідеї цілеспрямованого поетапного розвитку вмінь та навичок (довідково-бібліотечним апаратом бібліотеки). Суть поопераційно-системного формування загальнонавчальних умінь та навичок полягає в послідовному опрацюванні окремих умінь та навичок із постійним уведенням їх до загальної системи умінь, їх систематизацію, перенесення у більш широку і складну галузь завдань.

Кожне вміння ускладнюється з класу в клас, із курсу в курс, розширюється їх діапазон. Отже, логічним є твердження про те, що формування цих умінь повинно відбуватися поетапно.

На етапі кумуляції відбувається накопичення досвіду; діагностики – визначення рівня сформованості умінь; мотивації – створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності; рефлексії – відбувається усвідомлення суті та структури даного вміння; тренування – відпрацювання даних вмінь чи навичок; узагальнення – узагальнення та систематизація певного вміння; контроль та корекція – перевірка рівня сформованості засвоєного вміння [1,29].

Ефективним є поєднання під час вивчення художнього твору різних видів мистецтва (кіно, телебачення, театр, музика, живопис) для більш повного його розуміння. У цьому випадку під впливом синтезу перцепційних подразників в учнів виникатимуть конкретні полісенсорні образи, які накладатимуться на первинне враження від прочитаного.

Отже, застосування цього методу спрощує процес навчання учнів (студентів), працювати з інформацією, самостійно здобувати її, осмислювати, перетворювати,

запам'ятовувати. Надається велика допомога в роботі з додатковою літературою під час підготовки до заняття та безпосередньо на занятті.

З цією метою можуть успішно застосовуватися різноманітні форми навчання: уроки різних типів (з використанням наочності, системи вправ, дидактичних ігор та ін); факультативи (комплекс бібліотечних уроків); практичні заняття в бібліотеці; екскурсії; самостійна домашня робота; позакласна робота (гуртки на базі бібліотеки, шкільні клуби, предметні дні та тижні).

Одним із оптимальних засобів інформаційно-психологічного захисту особистості є адаптація в різних дискомфортних та кризових ситуаціях: бібліотерапія, тобто лікування за допомогою книги. Бібліотекар повинен повідомляти про властивості інформації, про її вплив на людину, учити читача захищатися від інформаційної агресії, позитивно мислити, підтримувати позитивний настрій та здоров'я.

Тому в навчальних закладах України повинна здійснюватися систематична робота по вивченню даної проблеми. Завдання викладачів та педагогів полягає в тому, щоб активно використовувати комп'ютерні технології для навчання учнів (студентів), для виховання в них саме інформаційної культури.

### Література

1. Барановська О.В. Інформаційні методи навчання учнів / За ред. доктора пед. наук, проф. В.Ф.Паламарчук.-К.: Знання, 1999.-34с.
2. Беля Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. - М.: Прогресс, 1986.
3. Потятиник Б.В. Медіа: ключі до розуміння.Серія: Медіакритика.-Львів: ПАІС, 2004.-312с.
4. Фоменко Е.В. Проблемы формирования информационной культуры детей и родителей / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики.- К, 25-26 травня 2004.



## ПРЕВЕНТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*Новая программа образования в Украине концептуально провозгласила идею гуманистического подхода к воспитанию. Одна из наиболее важных проблем в повседневной деятельности администрации школы и всего педагогического коллектива дойти до каждого ученика, способствовать его личностному развитию. Предлагаемый материал содержит педагогический опыт решения этой проблемы.*

*The new programm of education in Ukraine conceptionally proclaimed the idea of humanistic approach for upbringing and studies. One of the most important problem in a daily activity of the administration and the whole of pedagogical collective is to reach every pupil , to promote his personal development. The offered materials are sated with pedagogical experience of the attempt of solving this problem.*

Модернізація сучасної освіти, удосконалення її системи й направленості передбачають пошук шляхів підвищення якості педагогічного процесу, створення умов, які забезпечують позитивні підсумки роботи шкільного вчителя. Серед найбільш важливих проблем особливої актуальності набуває допомога й педагогічна підтримка учнів, які потрапили у складні ситуації шкільного життя.

Аналіз педагогічної дійсності дозволяє говорити про те, що більшість учнів не можуть впоратися із вимогами стандартної шкільної програми. Із кожним днем зростає число дітей із обмеженими можливостями. Спираючись на методичні рекомендації «Як запобігти низькій успішності учнів» [2,13], педколектив КЗШ № 122 м.Кривого Рогу працює над визначенням причин низької успішності та розробляє шляхи їх усунення . Автори вказаних рекомендацій підкреслюють, що перш за все необхідно навчитися відрізняти, коли дитина не бажає вчитися, а коли не може. Провівши діагностування дітей початкової школи, враховуючи спостереження вчителів та логопеда, дійшли до висновку, що 89 % тих дітей, що мають

досягнення початкового та середнього рівня не можуть засвоїти програмовий матеріал на більш високому рівні .

Ускладнення процесів розвитку й соціалізації обумовлено напруженим режимом навчальної роботи, погіршенням соматичного й психоневрологічного здоров'я учнів, труднощами їх дезадаптації. Якість педагогічного процесу, його результативний підсумок безпосередньо залежить від оздоровлення шкільної обстановки, зняття основних протиріч, які негативно впливають на становлення особистості кожного учня.

Проблема допомоги школярам у навчально-виховному процесі хвилювала багатьох учених і вчителів – практиків всіх часів. Заслугують на увагу роботи З.І.Калмикової і Н.О.Менчинської, присвячені питанням процесу навчання учнів і можливості нівелювання факторів, що негативно діють на ефективність педагогічного процесу. Г.В.Бурлинська, В.І.Ляскало, В.Н.Цапкін та ін. вважають, що необхідна корекційна робота з учнями, які відчувають труднощі в шкільному житті. В.І.Андрєєв, Є.В.Бондаревська, Г.В.Звездунова, С.В.Кульневич, В.О.Сластенін та ін. причину низької результативності роботи школи пояснюють недостатнім рівнем розвитку особистості й досягнення кожним учнем успіхів у шкільній діяльності у відповідності зі своїми можливостями й здібностями .

У роботах останніх років акцент ставиться на корекційній роботі з учнями, говориться про необхідність ранньої диференційованої діагностики нормативного психічного розвитку з індивідуалізованою корекцією процесів, доступних компенсуванню зусиллями педагогів.

Спостереження за діяльністю вчителів, анкетування, аналіз педагогічного досвіду показали, що вчителі – практики відчувають значні труднощі в організації корекційно - розвивальної роботи не тільки з учнями з ненормативним психічним розвитком, але й з нормою, тобто учнями, які не мають психічних аномалій.

Ми вважаємо, що невиправдано віддавати перевагу тільки корекційним методам у роботі вчителя. Сьогодні важливо поряд із корекційною діяльністю реалізувати превентивний

підхід до організації навчально – виховного процесу в загальноосвітній школі. Підтвердженням тому є роботи Л.В.Кондрашової, яка стверджує, що кожен учень, незалежно від його психічного стану, можливостей навчання, успішності або неуспішності в шкільній роботі, потребує систематичної педагогічної підтримки й сучасної допомоги з боку вчителя. Розділяючи цю точку зору, ми поставили перед собою задачу – досягти того, щоб кожен учень і вчитель стали успішними, а школа перетворилася на школу досягнень – школу без невдач. Звичайно, не всі можуть досягти найвищих результатів у навчанні, але кожна дитина – це індивідуальність, тому у кожного свій шлях, свої власні успіхи, власні досягнення. І ось, коли в школі не залишиться жодного неуспішного учня, ми будемо вважати, що завдання виконали.

Мета даної статті полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність превентивного підходу вчителя до розв'язання педагогічних проблем у шкільному житті, узагальнити досвід особистісно зорієнтованого навчання й виховання, в основу якого покладено педагогічну підтримку і допомогу кожному учневі, незалежно від його можливостей і здібностей.

Нова програма освіти в Україні концептуально проголосила ідею гуманістичного підходу до виховання й навчання. Втім, проголосити те, що вже давно пульсує в просторі, – це ще не все. Як зазначав педагог і журналіст Л.Антоненко: «Головне в педагогічному процесі – це Вчитель, який і є Школою для вихованця, Взірцем життя без проголошення себе взірцем» [1,23].

Чи готова свідомість вчителя до перебудови навчально-виховного процесу з традиційної площини на особистісно зорієнтовану, реалізувати превентивний і корекційний підхід в організації педагогічної роботи? Таке питання ми поставили перед колективом, провели дослідження, і виявилось, що більшість вчителів прагнуть до змін і готові працювати над собою, бо без цього неможливо рухатися вперед. Нашим девізом стали слова: «Навчити кожного».

В основу дослідної програми був покладений превентивний підхід до організації навчально – виховного процесу як важливого засобу реалізації задач особистісно –

зорієнтованої освіти школярів, які поставлені перед українською школою у законодавчих документах.

Успіх дослідної програми ми пов'язали із подоланням формалізму в діях кожного вчителя і підвищенням рівня його готовності до превентивної педагогічної діяльності в системі особистісного педагогічного процесу. До того ж велике значення надавалось методичному навчання вчителів.

Форми й методи методичної роботи використовувались різноманітні. Враховуючи те, що превентивна педагогіка розглядає становлення особистості як процес педагогічної підтримки, розкриття можливостей і здібностей юної людини, педагогічний колектив через систему методичних семінарів, практикумів, тренінгів, педагогічних читань, засідань педрад у формі лабораторії невирішених проблем, дискусійних трибун, педагогічних мостів опрацював ідеї особистісно зорієнтованої освіти, представлені такими авторами, як І.Якиманська, Г.Ксьонзова, Н.Немова, Є.Бондаревська, Ш.Амонашвілі, В.Серіков та багатьох інших.

Пріоритетними принципами особистісно зорієнтованого навчання ми визначили такі:

- індивідуалізація навчання;
- максимальне наближення навчального матеріалу до реалій життя;
- спіралевидна будова навчального матеріалу, що дає можливість слабким учням закріпити, а сильним поглибити знання;
- постійна самооцінка учнями власної навчальної діяльності, що дає можливість учню спостерігати динаміку особистого просування в засвоєнні навчального матеріалу;
- реалізація цілісного навчально – виховного процесу, що передбачає органічне поєднання навчальної роботи в школі і роботи в позаурочний час;
- вимоги до навчальних результатів диференційовані настільки, що це дозволяє всім школярам стати успішними;
- колективні досягнення і здатність до співробітництва розглядаються як цінності не менші, ніж індивідуальні успіхи;

– вчитель є прикладом людини, орієнтованої на високі досягнення в діяльності.

Спеціальні заняття були проведені за книгою професора Л.В.Кондрашової «Превентивна педагогіка», які дозволили розширити уявлення вчителів про специфіку превентивної педагогічної діяльності з учнями різних вікових категорій, факторах і причинах закріплення в них девіантної поведінки, оволодіння методикою і технологією педагогічної превенції в навчально – виховному процесі. Педагоги отримали знання про те, що відхилення у поведінці учнів – це наслідок деформації їх звичок. Правопорушення серед учнівської молоді - складне соціальне явище, яке може виявлятися вже у початковій школі. І не завжди школа стає на перешкоді цих процесів, дає можливість дітям набувати досвіду моральної поведінки. Використовувались результати дослідження професора Кондрашової Л. на заняттях батьківського всеобучу. Як уникнути біологічних і соціально-психологічних факторів, які можуть викликати в дитини асоціальну поведінку ( пияцтво в родині, фізичні дії батька на вагітну матір, шкідливі звички матері, деструктивний стиль поведінки батьків, неформальні об'єднання молоді, пияцтво і наркоманія серед учнів ) - про це йдеться під час індивідуальних і колективних бесід з батьками психолога школи й соціального педагога, класних керівників, адміністрації школи.

В організації навчально – виховного процесу педагогічний колектив виходив із того, що важливим фактором, який підвищує результативність превентивної діяльності в шкільній практиці є морально – психологічний клімат, характер відносин в системі «учитель – учень».

Аналізуючи діяльність педагогів, класних керівників, адміністрація школи суворо зупиняє прояви авторитаризму, формалізму у діях вчителів. На уроках повинна бути атмосфера співтворчості, співробітництва. «Суть педагогічної взаємодії в системі «вчитель-учень» полягає у постановці цікавої творчої задачі, розв'язуючи яку обидві сторони разом думають, роблять висновки, знаходять шляхи взаємодії» [5,128]. Ми намагаємося перебудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вчителі й учні мали можливість для виявлення максимальної

активності й самостійності в діях, щоб їхні стосунки будувались за принципом, сформульованим А.С.Макаренком, - якомога більше поваги до людини і якомога більше вимог до неї.

Гуманістична педагогіка стверджує однозначно: повинно бути два суб'єкти одного процесу, які діють разом, паралельно і спільно, які є партнерами, складають спілку більш досвідченого з менш досвідченим, але тим, що наділений молодістю і сприйнятливістю. Жоден не повинен стояти над іншим: вони повинні співробітничати в процесі навчання. Співробітництво вчителя й учня базується на глибоких знаннях педагога про психологічні особливості дітей різних вікових категорій. «Результативність превентивної педагогічної діяльності... залежить від того, наскільки чітко педагог уявляє різницю в типах поведінки школярів і вмє максимально врахувати її в практичній роботі» [5,179].

Не менш важливим засобом результативності педагогічного процесу є наявність позитивної мотивації учнів. Учителі нашої школи провели дослідження за «Шкалою оцінки мотивації навчання школярів» і установили, що 67% учнів школи мали переваги зовнішньої мотивації, у 22% відсутня позитивна мотивація і тільки у 11% сформована внутрішня мотивація. Подальші дії педколективу були спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації учнів.

Щорічно години варіативної частини навчального плану розподіляються на елективні курси для учнів 3-4; 5-11 класів. Обираючи предмет для вивчення, учень задовольняє свої освітні потреби, шукає себе в цьому нелегкому світі.

Старшокласники розвивають свої можливості через Наукове Учнівське товариство «Віче», пишучи науково-дослідницькі роботи та захищаючи їх на науково-практичних конференціях у районі, в місті та області.

Вчителі початкових класів створюють із своїми учнями «Портфоліо досягнень» - файлову папку, куди збираються учнівські реферати, дослідницькі роботи, з якими учні виступають на класних та загальношкільних конференціях «Хочу все знати», а також емблеми умільців, які вручаються дитині за особисті досягнення : «Майстер красивого письма», «Майстер виразного читання», «Майстер добрих справ»,

«Майстер в організації групової чи парної роботи», «Майстер кращих поробок» та ін. Ця методика дозволяє не тільки оцінювати і накопичувати інформацію про всі види діяльності учнів, але й розвиває прагнення школярів до навчальних досягнень. Вона не залишає місця для розвитку комплексу невдахи.

Цікавих результатів досяг педколектив, впроваджуючи методику колективних творчих справ та проектну технологію. План роботи школи складається у нас колективно й заздалегідь. Ще у березні – квітні проводиться акція «Скринька творчості», вчителі й учні можуть висловити свої думки про цікаві справи нинішнього року і запропонувати свої ідеї на наступний рік. Всі заходи, які потрапляють до плану, мають своїх авторів ( або учнів, або класні колективи, або вчителів ). Таким чином народжуються проекти або колективні творчі справи. Відповідальний за ту чи іншу справу набирає собі команду – творчу групу, яка готує чи виступ, чи агітбригаду, чи акцію милосердя, чи розважальну програму, чи заняття елективного курсу, чи команду на ігри ООН. Досвідчені педагоги уважно слідкують за тим, щоб кожен учень був учасником хоч би одного проекту.

Враховуючи те, що більшість учнів потребує не тільки превентивних, але й корекційних дій учителя, ми спостерігали за поведінкою учнів, вивчали їх потреби в самоствердженні, подоланні заниженої самооцінки, конфліктності з тим, щоб вибрати адекватні способи педагогічних впливів на особистість у вихованні та навчанні. Поруч із зазначеними вище заходами, наш колектив взяв на озброєння технологію «Педагогічна підтримка»[1]. Вивчивши досвід загальноосвітньої школи № 1 м.Синельниково, творча група вчителів під керівництвом шкільного психолога розробила положення про предметну комісію вчителів КЗШ №122 щодо впровадження технології «Педагогічна підтримка». Змістом роботи є допомога школяру сформувати в нього внутрішню готовність і потребу самостійно, свідомо намічати, корегувати, вибирати шляхи реалізації перспектив розвитку: особистісного, життєвого, професійного. Реалізуємо дану програму через психодіагностику, психологічні малюнки, ігри, анкетування, психокорекційні заняття,

релаксацію, бесіду з дітьми та батьками. На заняттях мікрогруп, психолого-педагогічних семінарах, засіданнях предметної комісії розглядаємо результати досліджень, шукаємо шляхи розв'язання проблем шкільної тривожності (3–5 кл.), низького рівня комунікативності (5–6 кл.), зниженої пізнавальної активності (7–8 кл.).

У масовій школі до категорії важковиховуваних потрапляють:

- діти, яких складно навчати і виховувати;
- діти зони ризику.

У роботі з такою категорією дітей ставимо перед собою таку мету: корекція соціальної запущеності; розвиток соціально-моральних якостей дітей; формування внутрішньої мотивації навчання; розвиток пізнавальної активності та ін.

Застосовуючи програму педагогічної підтримки до таких учнів, враховуємо такі напрямки:

I. Корекція через урок: навчання без примусу (педагогіка співробітництва); урок як система реабілітації; адаптація змісту; використання опорних сигналів наочності; взаємонавчання (групова робота, парна, колективна);

II. Корекція поведінки через організацію діяльності, що дає змогу учневі самоствердитися (про що йшлося вище).

Класні керівники або вчителі, закріплені за «важким» підлітком, заповнюють «Картки особистості вихованця», запропоновані Т.Виноградовою [4,9-11]. Особистість оцінюється за 26 позиціями (Здоров'я. Навчання. Поведінка в школі. Громадська активність. Ставлення до навчання. Склад сім'ї. Освіта батьків, а також показники соціального розвитку). Підраховавши бали, вчителі визначають рівень соціальної адаптації учня. Як робочий інструмент «Карта особистості» передбачає аналіз отриманих даних, спільне вироблення виховної програми, необхідної для успішного подолання відхилень в особистісному розвитку.

У пригоді вчителям стають дві групи засобів впливу, виокремлені видатним педагогом В.Сухомлинським:

1. Засоби підтримки, захисту та стимулювання внутрішніх духовних сил дитини.
2. Засоби підкорення.



Використуючи засоби впливу першої групи необхідно пам'ятати про дотримання почуття міри, стимулювання діяльності школяра таким чином, щоб добро робилося безкорисно, вміння знаходити хороше, гідне схвалення в кожній дитині, але неприпустимим є заохочення «кращих серед гірших».

До засобів підкорення відносимо примус і покарання (вираз недовір'я, догану, осуд, несхвалення). Учитель повинен оволодіти усіма тонкощами застосування цих засобів і підходити до кожного суто індивідуально.

Безперечно, що шлях до взаємопорозуміння зі своїми вихованцями є досить тернистим, непростим. А шлях до розв'язання названих проблем залежить від якості підготовки вчителя, рівня його професіоналізму й майстерності, від спільних дій колективу однокласників. І нехай завжди у важкі хвилини нас, педагогів, підтримують слова видатного педагога – гуманіста В.Сухомлинського - його заповіт педагогам майбутнього: «Учительська професія - це людинознавство, постійне проникнення у складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса - повсякчас відкривати в людині нове» [8,450-451].

Успішність реалізації превентивного підходу до організації педагогічного процесу в школі обумовлена систематичністю моніторингу за діями педагогів і поведінкою учнів. Дослідна програма передбачає різні форми й методи моніторингу. Так, моніторинг стосунків у системі «вчитель-учень» виражається у методі «Яблуневий сад», коли учні на деревах, які представляють кожного вчителя, малюють жовті, зелені й червоні яблука, що символізують мікроклімат на уроці. Комфортно на уроці - зелене яблучко, вчитель впливає на розвиток особистості учня – жовте, некомфортно учневі - червоне.

У щоденниках учнів найчастіше з'являються записи про подяку дітям і батькам за участь у колективних справах (акціях милосердя, зборах макулатури, операції «Подаруй книгу бібліотеці», успішних виступах на конкурсах, концертах, спортивних змаганнях та ін.). Поодинокі випадки використання щоденників як «Книги скарг» ще, звичайно, трапляються у

нашому колективі, з цим ведеться серйозна боротьба. Пошуки виходу із ситуації, про яку педагоги соромливо замовчують (що робити в тих випадках, коли вчитель не може впоратися із хамством учня, прямим протистоянням, приниженням гідності педагога і товаришів по класу), привели нас до застосування на практиці досвіду НВК м. Южне Одеської області. «Адміністративна відповідальність батьків за порушення навчально-виховного процесу учнями» – таку назву має система заходів, спрямована на подолання деструктивної поведінки з боку деяких учнів школи. До екранів самовдосконалення, які знаходяться у кожному класному куточку, заносяться бали від 1 до 50 за порушення НВП (пропуски занять – 1 бал, приниження товаришів 50 балів, зрив уроку - 20 балів і т.п.) Звичайно ж, екран самовдосконалення передбачає внесення особливих відміток і про добрі справи учня, інакше це буде порушенням принципу особистісного підходу до дитини. Один раз на місяць записи в екранах аналізуються на класних зборах і загальношкільних лінійках на паралелях, при необхідності, адміністрація письмово повідомляє батьків, викликає їх на бесіди. Результати є, і це дає нам надію на те, що ми на правильному шляху.

Ведеться моніторинг участі кожного учня в житті школи в Екранах самовдосконалення, а рейтинг класних колективів оновлюється щомісяця і знаходиться у доступному кожному місці – в рекреації школи. Асамблея учнівських зірок у кімнаті самоврядування (кращій в місті), Асамблея зірок – вчителів у методичному кабінеті (кращому в районі), «Скрижалі наших досягнень» (грамоти переможців у рекреації школи), традиційне щорічне свято вшанування переможців «Асамблея зірок», «Картки успішності» кожного вчителя – це ті кроки, які сплановано ведуть учня та вчителя до успіху, пробуджують прагнення самовдосконалюватись та самореалізуватись. «Самовдосконалення – це світло» - девіз нашого педагогічного колективу (Реріх С.).

Таким чином, превентивний підхід до організації педагогічного процесу забезпечує його особистісну направленість, переборює пасивне споглядання його учнями, оволодіння знаннями поєднує з радістю пошуку, стимулює

різноманітність душевних процесів і переживань учнів, створює сприятливі умови для учнів з різними вадами і дефектами, для тих, хто відстає в інтелектуальному розвитку. Прагнення вчителя організувати педагогічний процес із врахуванням названих умов стимулює результативність особистісно-орієнтованої освіти.

### Література

1. Антоненко Л. Школа гуманного виховання// Завуч. – 2003. - № 4. – С. 23 – 24.
2. Бідюк І, Лабузін Г. Як запобігти низькій успішності учнів. Методичні рекомендації// Директор школи. – 2005. - № 17. – С. 13-14.
3. Глассер У. Школа без неудачників. – М.: Прогресс, 1991
4. Виноградова Т. Превентивне виховання учнів// Завуч. – 2004. - № 31. – С.8-11.
5. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика. – К.: Вища школа, 2005.
6. Ксендзова Г. Перспективные школьные технологии. – М., 2000.
7. Немова Н. Школа достижений: начало пути к успеху. – М.: Сентябрь, 2002.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори. У 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 5.
9. Якиманская И. Разработка технологий личностно-ориентированного обучения// Вопросы психологии. – 1995. - № 5. – С. 23-27.

*Л.В.Кондрашова*

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ “ГРУПИ РИЗИКУ”**

*В статтє раскрываються психолого-педагогические основы взаимодействия школы, семьи и социальной службы по совершенствованию социальной работы с учащимися «из группы риска».*

*The article describes psychological and pedagogical principles of interaction of school, a family and social service in perfection of social work with the pupils from the "group of risk".*

Реалізація Національної доктрини розвитку утворення України в ХХІ столітті, Декларації «Про загальні основи державної молодіжної політики в Україні» актуалізує проблему вдосконалювання системи соціальної роботи з молоддю.

У наш час, коли не зовсім чітко визначені життєві орієнтири, процес формування свідомих громадян України носить досить складний і суперечливий характер. Однієї з актуальних проблем сьогодні виступає ріст асоціальних проявів у поведінці учнівської молоді (злочинності, пияцтва, наркоманії, агресивності щодо однолітків і педагогів). Дані свідчать про те, що збільшується число учнів, які становлять групу ризику, закріплення в них девіантного поведіння, поширення в практиці різних типів навчальних закладів негативних явищ. Установлено, що явно простежується тенденція росту безвідповідального відношення учнів до своїх учинків, відсутність страху перед покаранням, сприйняття багатьма підлітками асоціального поведіння як прояв героїзму.

Результати аналізу соціально-педагогічної практики дозволяють говорити, що однієї з основних причин такого положення в молодіжному середовищі є формалізм в організації профілактичної роботи. Часто в практиці переважає масовий характер заходів і недооцінка групових форм роботи з учнями. Має місце недостатній рівень знань про специфіку роботи з учнями «групи ризику» і невідповідність до неї, як соціальних працівників, так і педагогів. Все це знижує інтерес педагогів до учнів і, у свою чергу, породжує негативне відношення учнів до педагогів і школи в цілому.

Проблеми соціалізації виховної роботи залучали багатьох учених і педагогів практиків. Так, А.В.Мудрик уважав, що соціалізована людина повинна бути здатна протистояти впливу життєвих обставин. І.С.Якиманська вважала, що соціальний досвід учня повинен стати основою освітнього процесу [3,24-25]. А.С.Белкін вважав, що життєвий досвід школяра не тільки засіб його «утворення», але й механізм розвитку й саморозвитку індивідуальності, творчої своєрідності

його особистості [1]. Н.Г.Свініна стверджувала, що важливо актуалізувати життєвий досвід дитини в освітньому процесі, сприяти тому, щоб при взаємодії вчителя й учня формувалася б подієва спільність, «живе буття одного для іншого» [2,31].

Освіта - це процес формування соціального образу людини, тому завдання сучасної школи й учителя полягає в тому, щоб забезпечити оптимальні умови для збереження, передачі, подальшого збагачення культурного досвіду поколінь, формування активної соціальної позиції кожного школяра. Ціль даної статті полягає в обґрунтуванні необхідності соціально спрямованості педагогічного процесу, розробці соціально-педагогічних основ профілактичної роботи з учнями «групи ризику», виявленні превентивних дій, результатом яких є якісне утворення й особистість із розвиненим інтелектом і здатністю до самостійних дій і вчинків.

Реалізація цього завдання непосильна для однієї школи. Необхідні колективні зусилля педагогічного колективу, соціальних працівників, психологів і громадськості в соціалізації виховного процесу й підготовки підростаючого покоління до творчої адаптації в суспільстві й самостійній трудовій діяльності.

У зв'язку із цим перед всіма типами навчально-виховних інститутів (суспільством, школою, соціально-педагогічними службами, сім'єю) встають завдання пошуку технологій соціально-педагогічної роботи з учнями «групи ризику», спрямованих на профілактику важкого виховання, попередження девіантних проявів у поведженні. Становлення особистості зростаючої людини відбувається в процесі соціалізації, тобто входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого. Соціальне виховання - це система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових заходів, спрямованих на оволодіння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, нагромадження соціального досвіду з метою формування в них ціннісних орієнтацій і адекватні соціально спрямованої поведінки. Завдання соціального виховання - передача підростаючому поколінню моральних цінностей і соціальних норм поведінку, які відповідають вимогам суспільства.

У літературі виявлені причини порушення соціальних норм у свідомості й поведінці учнів, які виступають причинами педагогічної занедбаності, важкого виховання, вказують на нездатність вихованця сприймати соціально-педагогічний вплив. До них відносять:

- порушення в мотиваційній і споживацькій сферах, відсутність необхідних позитивних або перевага негативних орієнтацій особистості;
- нездатність правильно підкорити вибір методів поставленим цілям, низький рівень прояву почуття відповідальності й обов'язку;
- нездатність самостійно прийняти відповідальне рішення через непевність у власних силах або перебільшеній самовпевненості;
- безвідповідальність, нездатність до обов'язкового виконання своїх рішень, доручень інших людей;
- невміння адекватно оцінити власну поведінку, свої вчинки, несформованість соціально значимих критеріїв оцінки й самооцінки, навичок оцінювання власних дій;
- нездатність закріпити у власному досвіді позитивні результати й способи моральної діяльності, перевага шкідливих звичок.

Незнання педагогами або ігнорування ними цих факторів приведе до педагогічної занедбаності й важковиховуваності.

Важковиховуваність виникає по різним причинам: прорахунки вихователів, батьків; відхилення в психічному й соціальному розвитку; особливості характеру, що утрудняє соціальну адаптацію вихованців, засвоєння ними соціальних ролей і придбання соціального досвіду.

В умовах сучасного суспільства роль соціально-педагогічної профілактики зростає. При цьому більшу роль грають соціально-педагогічні підходи: нейтралізація, блокування, обмеження впливу соціальних і морально-психологічних причин і умов на поведінку молоді. У реалізації цих заходів більша роль приділяється системі утворення. Загальноосвітні установи містять у собі величезний соціотворчий потенціал, тому вони можуть бути важливим

фактором соціалізації й соціально-педагогічної профілактики девіантного поведінки учнів, різних профілактичних груп «конфліктних», «самовпевнених», «сумнівних».

Основними напрямками соціально-педагогічної профілактики виступають:

- безпосередній вплив на вихованців;
- створення виховного середовища;
- корекційна соціально-педагогічна профілактика різних впливів суб'єктів соціальних відносин.

В основі профілактичної роботи лежить особистісний підхід до її організації, тобто визнання пріоритету особистості, наявність демократичного стилю взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної профілактики, гуманізація соціально-педагогічного процесу.

У його реалізації важливе відношення до вихованця як до особистості, відповідального суб'єкта власного соціального розвитку, взаємодія на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, визнанні прав вихованця на вільний соціальний вибір, волевиявлення, відношення до нього як до суб'єкта діяльності.

Однієї з головних завдань соціально-педагогічної профілактичної роботи - на основі особистісного підходу будити кращі якості особистості, мобілізувати її духовні сили на подолання шкідливих звичок, негативного поведінки й формування потреби в самовихованні.

Соціальний педагог покликаний об'єднати всі впливи на особистість вихованця й надати їм соціально-моральну спрямованість, опираючись при цьому на індивідуальні й типологічні особливості учнів, особливо з «групи ризику». Він зобов'язаний забезпечити соціально-педагогічну ситуацію, у якій реалізувався б комплекс профілактично-виховних заходів.

Соціальний педагог виступає організуючим началом у соціально-педагогічній профілактиці, сполучною ланкою між учителями-предметниками, класним керівником, шкільним психологом.

Профілактична робота являє собою систему, структурними компонентами якої є:

- **діагностування** психологічного клімату й характеру міжособистісних відносин; побудова моделі спілкування стосовно до кожного учня;
- **прогнозування** або моделювання кола спілкування для кожного вихованця, стимулювання комунікативних якостей їхньої особистості, забезпечення психологічного комфорту для кожного вихованця;
- **планування** роботи, спрямованої на масове охоплення учнів, чітку рольову перспективу, стимулювання активної діяльності, сприяння моральному росту й творчому становленню особистості;
- **регулювання** взаємин – зняття конфліктних ситуацій, формування адекватної реакції школярів на них;
- **контроль** взаємин у колективі учнів, ламання стереотипів у сприйнятті вихованців, зміни їхнього соціального статусу, надання педагогічної підтримки всім, а не тільки учням з «групи ризику».

Взаємодія класного керівника, соціального педагога й шкільного психолога повинні бути спрямовані на виявлення причин, проблем, які виникають у вихованців і надання конкретної допомоги в подоланні труднощів, що виникли в них, попередження виникнення проблемних ситуацій.

Форми такої роботи різноманітні:

- **консультації**, що проводяться на основі даних соціально-педагогічної й психологічної діагностики учнів;
- **психолого-педагогічні практикуми** з учнями і їхніми батьками, в ході яких обговорюються питання морального розвитку учнів, причини важковиховуванності, девіантної поведінки, причини й способи його подолання й попередження;
- **семінари** для батьків, педагогів школи, учнів з метою попередження й профілактики девіантної поведінки з використанням ігрових методів;
- **спільні батьківські збори** із учителями класу, учнями, психологом і соціальним педагогом;
- **відвідування** соціальним педагогом і шкільним психологом навчальних занять і спостереження за учнями з «групи



ризик». Зібрані факти колективно аналізуються разом із учителями й класним керівником;

- проведення спільних заходів для учнів.

Програма профілактичної й розвиваючої роботи повинна бути продумана в деталях: чітко сформульовані основні й додаткові завдання, час їхнього виконання, визначена роль кожного учасника профілактичного процесу в реалізації плану роботи; продумана система контролю, підібрані методичні матеріали.

Всі заходи повинні бути спрямовані на подолання ізолюваності учнів з «групи ризику», включення їх у референтну групу, тому що важковиховувані завжди виступають у ролі відкинутих класним колективом.

Важливо практикувати для таких хлопців тренінг-курси: «Мотивація діяльності», «Розвиток комунікативних умінь», «Профілактика агресивності», «Методика зняття конфліктності» та ін. Після таких тренінгів важковиховувані здобувають позитивний досвід у спілкуванні з однолітками, міняють пасивну позицію на позицію активних учасників, стають менш агресивними. При цьому особливо важлива толерантність у відносинах «учитель - учень», «психолог, соціальний педагог - учень «групи ризику».

Соціальний педагог акцентує свою увагу на корекційно-реабілітаційній і профілактичній роботі з учнями «групи ризику». Класний керівник виступає його помічником і союзником.

Позитивні результати соціально-педагогічної профілактики можливі в тому випадку, якщо:

- чітко розподілені функції між педагогічним колективом, колективом, що вчаться й шкільних громадських організацій: школи, сім'ї й громадськості, школи й позашкільних установ; школи й адміністративних органів;
- розподілені ролі, обов'язки при плануванні роботи й реалізації конкретних заходів;
- створена система заходів, спрямованих на виконання програми соціального розвитку особистості або окремих якостей її, реалізацію цивільного виховання, розумового й морального розвитку учнів;

- система роботи орієнтована на особистість, будується на принципах системного й діяльного підходів, диференціації й індивідуалізації; забезпечує залучення учнів у референтні групи й активне життя шкільного колективу.

Результативність соціально-педагогічної профілактичної роботи залежить від взаємодії всіх учасників її, наявності сприятливого морально-психологічного клімату в шкільному й сімейному колективах, своєчасного обліку індивідуальних і типологічних особливостей учнів, індивідуального підбору методів, змісту, форм профілактичної роботи з ними.

При цьому варто пам'ятати й про труднощі, які можливі в процесі роботи:

- складність диференціації учнів «груп ризику» за рівнем, стадією розвитку й глибиною проблем порушень, тому що важко визначити глибину виниклої проблеми і її причини.
- відхилення від норми в поведженні пояснюються різними факторами. Це породжує труднощі у плануванні профілактичної роботи. Нерідко батьки приховують медичні діагнози дітей, що теж служить причиною виникнення важковихованості.
- труднощі виникають і при організації профілактичного середовища. Посилення позитивних факторів виховання й нейтралізація асоціального впливу сім'ї й соціального оточення не дає, часом, позитивних результатів, тому що потрібні кардинальні заходи держави з поліпшення соціального захисту населення й цілеспрямована соціально-педагогічна профілактична робота із сім'єю й громадськістю.

Таким чином, якщо колективні зусилля всіх учасників соціально-педагогічної профілактичної роботи, з опорою на індивідуальні й типологічні особливості учнів «групи ризику», сприяють створенню соціально-психологічних ситуацій, у яких реалізуються комплекси виховних заходів, то результативність її забезпечена. При цьому особливу роль грає методична підготовленість всіх учасників соціально-педагогічного профілактичного процесу до рішення складних проблем попередження й корекції поведження, що відхиляється, учнів.

На жаль, збільшується число молодих людей з поведінням, що відхиляється, підтверджує недостатню ефективність педагогічного процесу в різних типах навчально-виховних установ. Дослідники, що займаються вивченням причин асоціальної поведінки, більше говорять про корекційну діяльність й перевиховання. Всі зусилля направляються на роботу з педагогічно запущеними учнями. Але при цьому не враховується, що фундамент негативної деформації поглядів і звичок у неповнолітніх був закладений до досягнення ними віку кримінальної відповідальності. Правопорушення соціальне явище, що характерно сьогодні й для молодшого шкільного віку.

Тому необхідно превентивну педагогічну діяльність, тобто своєчасні дії педагогів по створенню освітнього середовища, що виховує, що забезпечує нагромадження учнями досвіду морального поведіння, подолання шкідливих звичок, що виступають основою асоціального поведіння й розвитку здатності вчасно переборювати виникаючі труднощі в шкільному житті.

Таким чином, у центрі психолого-педагогічної профілактичної роботи повинна бути особистість вихованця, тобто людина, звернена до людини, людям, важливими якостями якого повинні стати відповідальність за свої дії й учинки, повагу до інших людей і до самого себе.

Успіх олюднення дитини визначається тим, наскільки олюднене життя в суспільстві й педагогічний процес у різних типах навчально-виховних інститутів. Сьогодні гостро постає проблема активного опору антигуманістичним тенденціям, що мають місце в житті. Догма й формалізм діють на людину не тільки ззовні, але й зсередини - через щеплені ідеологічні штампи, стереотипи свідомості й формалізм у діях кожної людини. Завдання школи й соціально-профілактичних служб - сформуванню в підростаючого покоління стійкий імунітет до цих тенденцій.

### **Література**

1. Белкин А.С. Основи вікової педагогіки. - М.: Академія, 2000.
2. Свинина Н.Г. Життєвий досвід учнів у контексті личностно-орієнтованого утворення// Педагогіка. - 2001. - №7.-

3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное навчання в сучасній школі. - М.: Вересень, 1996. - С.24-25.

*О.О.Павленко*

### **НАВЧАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*В статті розглядається проблема формування творчої особистості в умовах функціонування та реструктуризації сучасного вузу. Зазначається на необхідність збереження та розвитку творчого потенціалу особистості як однієї з основних завдань інноваційної освіти. Акцентується увага на усвідомленні студентом себе як суб'єкта діяльності, який здатний самостійно проявляти творчу (трансформуючу) активність в майбутній професії. В зв'язі з цим розглядається використання групових та колективних форм навчання, застосування активних (інтерактивних) методів в навчальному процесі.*

*The problem of creative personality's formation in conditions of modern higher educational establishment's functioning and restructuring is observed in the article. The need for creative potentials preservation and development as one of the principal tasks of innovative education is stressed. The attention to realization of a student as an activity's subject, who is able to show his creative(reformative) activity himself in this future profession is paid. In this connection, the use of the group and collective forms of education, the introduction in the educational process are observed.*

Навчальний процес у вищій школі, як і будь в якій іншій педагогічній системі, протікає в умовах сумісної діяльності студентів та викладачів. В навчальному процесі студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного управління та накопичення знань, а перш за все, як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю в значній мірі визначає результати навчальної діяльності. Тому проблема активності студентів залишається гострою та актуальною, притягуючи цільну увагу вчених різних галузей і в першу чергу психологів

та педагогів. Вивчення психолого-педагогічних аспектів активності студентів являє собою особливо важливий напрямок в рішенні завдань підвищення ефективності навчального процесу та якості підготовки спеціалістів.

Коли мова йде про студента та навчальний колектив як об'єкт виховання та навчання, то перш за все, ймовірно, слід мати на увазі два аспекти, два питання. В якій мірі необхідне педагогічне втручання, тобто управління, і за допомогою яких способів (засобів, форм і методів) це втручання здійснили для забезпечення найбільш високої якості та швидкості досягнення проміжних та кінцевих цілей навчання та виховання.

Як ми пам'ятаємо, одне із головних завдань виховання та навчання полягає в переводі студента із об'єкта в суб'єкт виховання. Це означає, що студент по завершенню навчання в вузі повинен мати високий рівень усвідомленості себе як суб'єкта діяльності, здібного самостійно (без сторонньої допомоги та спонукання) проявляти творчу (перетворюючу) активність в галузі своєї майбутньої професії, а також в інших галузях соціальної, суспільної практики.

За результатами спостереження, анкетування, проходження практики студенти в повній мірі активним суб'єктом діяльності не виступають. Слабий розвиток у них професійної спрямованості та позитивної мотивації до навчання, низький рівень сформованості знань, умінь та навичок, необхідних в учінні та в майбутній професійній діяльності, слабка ініціатива та активність (навчальна, суспільна), орієнтація на репродуктивні способи учіння, низький рівень самоорганізації та самосвідомості, авторитарна спрямованість на спілкування з людьми – все це свідчить про те, що рівень розвитку основних характеристик студента, як суб'єкта діяльності, не відповідає кінцевим цілям навчання, які задані суспільством вищій школі, звідси виникає необхідність навмисного зовнішнього педагогічного втручання в процес навчання із метою його активізації. Причому, якщо ми очікуємо від студента більшої самостійності, активності та творчості, значить ми і повинні поставити його в такі умови, під час яких він би міг проявити ці якості, тобто студента слід поставити в

активну позицію суб'єкта діяльності. Реалізації цієї головної задачі повинні відповідати всі основні форми і методи навчання.

Отже, застосування різноманітних форм і методів навчання буде сприяти активізації навчальної діяльності як викладача так і студента. Активізація навчальної діяльності – це цілеспрямована діяльність викладача, яка спрямована на удосконалення змісту, форм, методів, прийомів та засобів навчання із метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок, використання їх на практиці. Це напрямок діяльності тих, хто навчається на удосконалення вже наявних і пошук нових знань (3).

Активізація навчальної діяльності студентів потребує від викладача умілого керівництва їх пізнавальною діяльністю, глибокого розуміння педагогічної доцільності методів і засобів навчання, які використовуються.

Навчання – процес взаємодії між викладачем та студентом. Воно буде ефективним тільки в тому випадку, якщо той, хто навчає, і той, хто навчається проявляють високу активність. Причому активність останнього є вирішальною. Якщо відсутня активність студента, то скільки б викладач не «повідомляв» інформації, фактів, ніяких знань, умінь у студента не з'явиться.

Розробка дидактичних основ розвитку тих, хто навчається, у процесі навчання – результат чисельних досліджень психологів, дидактів, методистів (Л.С.Виготський, М.В.Зуєва, Т.І.Шамова, І.Я.Лернер та інш.). Ці автори вважають, що мета навчання – формування їх пізнавальної активності у навчанні, досягнення свідомості й самостійності у діях. Саме такими рисами характеризується розвинута людина. І забезпечити ці якості особистості може лише активний характер навчального процесу, в якому основне місце відводиться різноманітним видам самостійних творчих робіт, що сприяють осмисленню навчального матеріалу та формуванню творчої особистості.

Залучення студентів до творчої самостійної роботи відіграє важливу роль у розвитку мислення студентів, підвищує

ефективність всього процесу навчання. Творча праця – це вища ступінь активізації пізнавальної діяльності студентів.

В.К.Буряк відмічав високу роль використання в навчанні учнів творчих завдань. Те ж саме можна віднести і до студентів: «Применение творческих заданий в процессе обучения способствует развитию у учащихся познавательной потребности. Это объясняется, с одной стороны, самим характером заданий, требующих от учащихся проявления смекалки, изобретательности, что всегда вызывает интерес, а другой – тем обстоятельством, что для выполнения некоторых творческих заданий учащимся приходится пользоваться дополнительной литературой, знакомство с которой расширяет их кругозор» [1, с.88].

Сьогодні, коли різко збільшився розрив між соціально-економічним середовищем суспільства і умовами працевлаштування, освіта, (навіть доповнююча) без творчого змісту, підходів, засобів (в основі якої лежить вміння не тільки вчитися але й переучуватися) практично неможлива. Якщо ж вона і дається інколи у деяких школах і вузах, то така освіта безпомічна вже сьогодні і, безсумнівно, стане непотрібною завтра. Чим швидше школа і вуз врахують це і перебудуть свою роботу, тим успішніше будуть вирішувати своє основне завдання підготовки людини, яка здатна мислити, цілком діловита, людини ринкової економіки.

Вміння творчо вирішувати проблеми – це дуже важлива якість, яка дозволяє ефективно працювати в ситуаціях невизначеності, забезпечувати прориви в організації, технології, бізнесі і, звичайно, в мистецтві. Творчі задатки є практично у кожного, інша справа, що вони не завжди можуть розвиватися і перетворюватися у здібності.

Творчу людину навіть при першій зустрічі можна виявити досить просто. Для цього потрібно використати відомий психологічний тест: при зустрічі із чимось новим творча особистість проявляє інтерес, збудження, а нетворча особистість виявляє недовіру, підозру і навіть ворожість.

Творчість в управлінні, наприклад, не завжди високо цінувалась, але в наш час ця якість вважається важливою. Значення її і надалі буде зростати.

Творчий підхід потрібний, коли рішенням не вистачає ефективності і сили, при перегляді існуючих форм діяльності, принципів, норм, при запровадженні нововведень, без яких не буває прогресу, руху вперед.

Якими же методами та формами бажано користуватися в навчальному процесі, щоб сформувати творчу особистість, навчити її нестандартно діяти? Це, в першу чергу, колективні та групові організаційні форми навчання, під час яких застосовують активні методи навчання, і як різновид активних, інтерактивні методи навчання.

Ряд дослідників, розуміючи під колективною роботою сумісну навчальну діяльність, під час якої самі учні/студенти є активними учасниками вирішення загальної пізнавальної задачі під керівництвом педагога, виділяють колективно-фронтальну та групову роботу, під час якої застосовуються різноманітні активні (інтерактивні) методи навчання. До першого виду відносять сумісний пошук при рішенні проблемних ситуацій, організацію дискусій, коментування учнями/студентами усних відповідей та рецензування письмових робіт своїх товаришів, причому вважається достатнім для залучення до активної пізнавальної діяльності більшості учнів (студентів). Другим видом колективної форми навчання є групова (ланкова) навчальна робота, тобто робота в малих групах (мікро групах) стабільного або змінного складу.

Що ж стосується активних (інтерактивних) методів навчання то існують різні підходи до класифікації активних методів навчання (Г.О.Ковальчук, О.І.Пометун, О.В.Аксьонова, А.М.Алексюк, та ін.). В якості особливої ознаки застосовується ступінь активізації студентів або характер навчально-пізнавальної діяльності. До активних методів навчання відносять різні методи (метод дискусії, мозковий штурм, Case Studies, метод розігрування ролей, метод змагань (КВК, «Брейн рінг», «Щасливий випадок», карусель, ток-шоу тощо) [4].

Робота колективної та групової взаємодії заснована на внутрішньо груповій та міжгруповій сумісній діяльності, основною характеристикою якої є досягнення кооперативного результату навчальної діяльності, яка включає в себе внесок кожного учасника.



Процес групової та колективної взаємодії тих, хто навчається, спирається на існуючі у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці підходи, які розглядають соціальну взаємодію тих, хто навчається, в навчанні як нову педагогічну практику, яка забезпечує одночасне ефективне рішення освітніх, розвиваючих та виховних завдань (В.В.Рубцов, А.Єлліс, Дж.Фоутс). Соціальна взаємодія та навчання – це напрямок в психології, який досліджує процеси та механізми учіння у зв'язку із природою та особливостями соціальної ситуації розвитку, визначальними для якої є самі способи взаємодії [7].

Джером Брюннер визначив соціальну сторону навчання «Людина повинна відповідати за інших, діяти разом у напрямку досягнення мети» Це він називає взаємодією. Дж.Брюннер вважає взаємодію основою активного навчання: «Де необхідні спільні дії, де потрібна взаємодія, щоб досягти поставлених групових цілей, відбувається процес залучення індивіда до навчання, вироблення компетентності, яка необхідна для групи» [6, с.25].

Сумісна навчальна діяльність, яка здійснюється в процесі взаємодії студентів один із одним в малих групах, в колективних формах роботи, відіграє вирішальну роль в досягненні таких цілей: 1) розвиток мислення тих, хто навчається, в процесі сумісного творчого пошуку та рішення навчальних завдань; 2) створення додаткової мотивації учіння, яка виникає в процесі особистісно значущої співпраці, міжособистісних відносин, які супроводжуються емоційними переживаннями та виникненням почуття спільноти «ми»; 3) формування міжособистісних відносин, готовності до співпраці, до розуміння інших; 4) оволодіння способами організації сумісної діяльності; 5) розвиток самосвідомості студента, його самовизначеності та самореалізації в ситуації взаємодії та бачення свого «я» очима інших; 6) формування активної позиції тих, хто навчається, становлення їх суб'єктності; 7) наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної, яка є сумісно колективною по суті; 8) моделювання в процесі навчальної діяльності виробничих відносин та формування уміння розв'язувати можливі виробничі

конфлікти; 9) створення психолого-комфортних умов в процесі навчання, які забезпечують велику легкість генерування творчих ідей, зняття напруги, яка часто виникає в процесі взаємодії «викладач - студент»; 10) розвиток усного мовлення студентів засобами значної інтенсифікації комунікації (на відміну від традиційного навчання, під час якого середній студент говорить протягом дня не більше 7- 8 хвилин).

Останнім часом при викладанні економічних дисциплін стали часто використовувати метод змагань (змагальні методи) – це економічний «КВК», економічний «Брейн рінг», економічне змагання (яке включає декілька різноманітних завдань змагального характеру). Певний період часу метод змагань прагнули не використовувати, вважали, що метод змагань породжує конкуренцію і це є не дуже позитивним для процесу навчання. На нашу думку це не зовсім є вірним. В економіці існують поняття «здорова» та «нездорова конкуренція». На відміну від «нездорової», «здорова» конкуренція сприяє ефективному розвитку підприємства. Теж саме можна сказати і про змагальні методи. Змагальні методи навчання дають змогу позмагатися 2-3 мікрогрупам між собою. Зрозуміло, що виграє та мікро група, яка не тільки добре підготувалась до занять, а працює злагоджено на загальний успіх. В результаті виграють в мікрогрупі всі: «Твій успіх йде на користь мені, а мій – на користь тобі», ті хто навчаються усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальну долю: «Або ми потонемо, або ми вплинемо разом». Вони розуміють, що тільки швидко і спільно об'єднав зусилля можна перемогти, а це дає змогу виробляти у них швидку реакцію, вміння працювати спільно і злагоджено, досягаючи загальної мети – перемогти.

Наведемо приклад економічного змагання з дисципліни «Контроль і ревізія» розрахованого на вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації.

#### **Економічне змагання**

(Розраховано на економічні вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації, з дисципліни «Контроль і ревізія», спеціальність «Контроль і ревізія»)

## **Тема: Контроль запасів**

**Освітня мета:** закріпити та узагальнити знання з теми: об'єкти контролю, джерела контролю, методичні прийоми контролю, методичні прийоми узагальнення та реалізації контролю. Навчитись використовувати знання в нестандартних ситуаціях.

**Виховна мета:** виховувати особистісні якості: працездатність, активність, цілеспрямованість, кмітливість, почуття колективізму.

**Розвиваюча мета:** сприяти розвитку уваги, пам'яті, мислення, швидкості прийняття рішення.

**Форма заняття** – практичне заняття.

**Тип заняття** – нетрадиційне (практичне заняття методом змагання).

**Методи навчання:** словесні, змагальний метод, наочний, проблемний, індукції та дедукції, контролю.

**Дидактичне забезпечення:** плани рахунків бухгалтерського обліку, картки, кросворди.

### **Хід змагання**

1. Організаційна частина: привітання, визначення мети і завдань; розподіл студентів на три команди.

2. Проведення змагання в такому порядку:

2.1. Капітани команд повідомляють назви і гасла своїх команд.

2.2. Конкурс «Розминка», який проводиться з метою введення студентів у робочу атмосферу.

Сенс конкурсу полягає в тому, що учасникам команд пропонуються номери бухгалтерських рахунків, назви яких їм називаються:

1. «Основні засоби» – 10.
2. «Виробничі запаси» - 20.
3. «Виробництво» – 23.
4. «МШП» - 22.
5. «Каса» - 30.
6. «Доходи від реалізації» - 70.
7. «Витрати на оплату праці» - 81.
8. «Податки на прибуток» - 98.
9. «Бланки суворого обліку» - 08.

10. «Фінансові витрати» - 95.
11. «Неоплачений капітал» - 46.
12. «Інші затрати» - 85.
13. «Капітальні інвестиції» - 15.
14. «Статутний капітал» - 40.
15. «Цільове фінансування і цільові надходження» - 48.
16. «Довгострокові позики» - 50.

За кожну правильну відповідь команда отримує по 1 балу.

2.3. Проводиться основний конкурс змагання “Питання - відповідь”, який містить теоретичні запитання з контролю та ревізії на тему “Контроль запасів”.

1. Як називається нормативний документ, який визначає порядок проведення інвентаризації ТМЦ?
2. Як відображається нестача матеріальних запасів при встановленні винуватої особи та одночасна сплата нестачі?
3. Яких умов слід дотримуватись при зберіганні запасів на складі?
4. На які документи та бухгалтерські проводки звертається увага при перевірці надходження запасів та підзвітних осіб?
5. Яким чином здійснюється оформлення видачі запасів понад встановленого ліміту?
6. Які методи контролю за використанням матеріалів у виробництві застосовуються в КРР?
7. Назвіть освітні групи МШП, виходячи з економічної класифікації.
8. Що перевіряється?
9. Назвіть основні напрямки видачі запасів зі складу підприємства.

Кожній команді ставиться по три запитання і за кожну правильну відповідь вона отримує по 3 бали.

2.4. Конкурс: “Ти – мені, я - тобі”.

Учасники команд ставлять один одному по одному запитанню з теми “Контроль запасів” та за кожну правильну відповідь команди отримують по 3 бали.

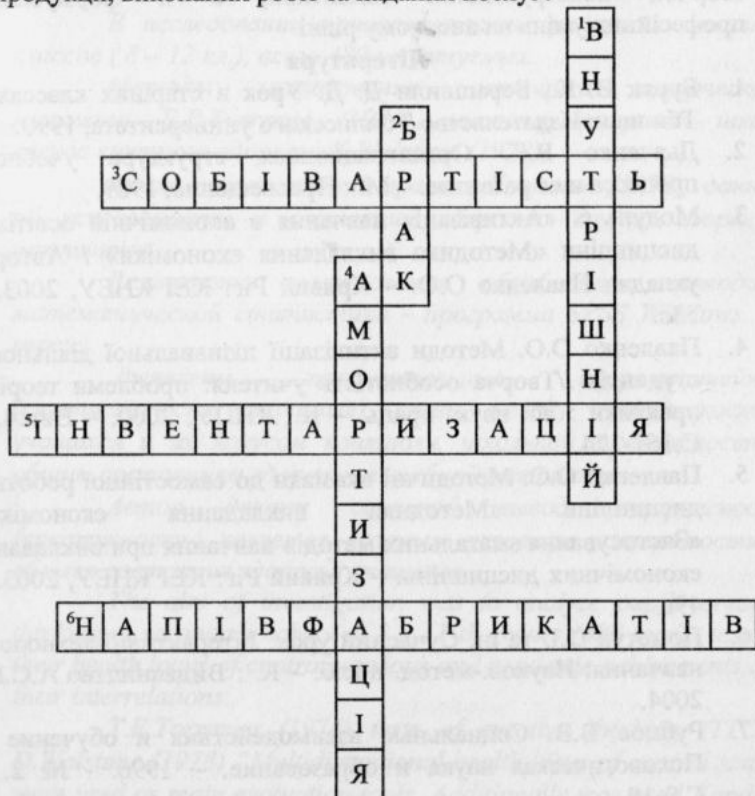
2.5 Конкурс кросвордів. Кожній команді надається по одному кросворду з теми “Контроль запасів”. Учасникам команд надається 3 хвилини для розв’язання кросворду. За кожне відгадане слово команда отримує по 1 балу.

**По горизонталі:**

3. Яку назву має бухгалтерський рахунок “90”?
5. Як називається процес звірки документальних даних з їх фактичною наявністю?
6. Один із етапів контролю запасів є контроль браку та ..... у виробництві.

**По вертикалі:**

1. Яку назву має один із видів браку за місцем виявлення?
2. Що відображається проводкою Дт24 Кт23?
4. Як називається процес покриття зносу шляхом перенесення частини його вартості на вартість виготовленої продукції, виконаних робіт та наданих послуг?



2.6.Конкурс капітанів.

Капітанам надаються картки з номерами бухгалтерських рахунків та їх назвами. Капітани за допомогою пантоміми повинні донести до своїх команд ці назви. За результатом конкурсу максимальна оцінка складає 3 бали.

3.Проводиться аналіз роботи студентів під час заняття.

4.Підбиття підсумків.

Отже, застосування активних форм і методів навчання дозволяють доповнити навчальний процес. Використання активних форм і методів навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, спрямованої не тільки на отримання міцних знань з програмного матеріалу, розвитку творчої, конструктивної ініціативи, а й формуванню професійних умінь на високому рівні.

#### Література

1. Буряк В. К., Берешвили Д. Д. Урок в старших классах. - Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1990.
2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М. : Просвещение, 1989.
3. Модуль 6. «Активізація навчання в економічній освіті» з дисципліни «Методика викладання економіки» / Автор і укладач Павленко О.О. – Кривий Ріг: KEI КНЕУ, 2003. – 53с.
4. 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.
5. Павленко О.О. Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Методика викладання економіки» «Застосування змагальних методів навчання при викладанні економічних дисциплін». – Кривий Ріг: KEI КНЕУ, 2003. – 49с.
6. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науков.-метод. посіб. – К. : Видавництво А.С.К., 2004.
7. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. – 1996. - № 2. – С.9-19.

## **ТВОРЧЕСКОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Автором рассматривается творчество (креативность) как важное условие общего самочувствия, здоровья и учебной успешности личности школьника.

**Целью** данного исследования было изучить творчество учащихся старших классов во взаимосвязи с локусом контроля здоровья, социально- ситуационной тревожностью и учебной успешностью.

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов (8 – 12 кл.), всего 480 испытуемых.

**Методы** исследования: методика творческого мышления *E.P.Torrance (1974)*, многопараметровая шкала локуса контроля здоровья *K.Walstone (1978)*,

шкала ситуационной тревоги *Кондаша (1973)*, данные об успеваемости и состоянии здоровья (группа здоровья) школьников.

Результаты исследования обработаны методами математической статистики - программа *SPSS Windows, 10* версия.

Выявлены положительные непрямолинейные (статистически значимые) связи между творчеством учащихся и их локусом контроля, школьной тревожностью, общим состоянием здоровья и учебной успешностью.

Автор делает основной вывод: творчество (креативность) является важным условием успеваемости и общего состояния здоровья учащихся.

*The aim of investigation was to analyze pupils creative thinking at secondary school of 8 – 12-th grades (480 pupils tested), their health locus of control, anxious and academic achievements and their interrelations.*

*T.E.Torrance (1974) tests of creative thinking (TTCT), D.Walstone (1978) "Multidimensional health locus of control scale" were used as main evaluation tools. Additionally was used Kondash modified technique (1973) – the scale of anxious.*

*The main result showed that pupils creativity didn't have a strong correlation with their academic achievements and there were complicated positive connections between creativity, health locus of control, anxious and academic achievements.*

Приоритет развития и воспитания творческой (креативности) у учащихся в современной школе неоспарим. Гуманистическое обучение и воспитание подразумевает прежде всего формирование творческой личности учащегося.

В работах автора (А.Petrulytė 2001, 2003) феномен творческой изучался в основном в связи с интеллектом, учебной успешностью и возрастными особенностями учащихся. В настоящем исследовании творчество рассматривается и во взаимосвязи с общим самочувствием и здоровьем учащихся в школе. Показателями общего самочувствия и здоровья учащихся в данном исследовании использовались параметр локуса контроля здоровья, ситуационной (школьной) тревожности учащихся и группа здоровья.

Понятие **креативности** ("creativity" на англ.) охватывает всю личность. Под креативностью подразумевается прежде всего склонность индивида к новому, оригинальному мышлению, нестандартному поведению и деятельности. Данное понятие подразумевает различные психологические свойства личности, способствующие открытию, созданию чего-либо нового и ценного. Творческое мышление в большей степени связано с мыслительными операциями, стратегиями, с так называемым, "дивергентным" мышлением.

Особое значение в исследованиях творческого мышления имеют труды J.P.Guilford и Е.Р.Торгансе, на которые опирается автор данной статьи. Известный психолог J.P.Guilford (1986) ввел понятие дивергентного мышления, которое означает способность мыслить, решать задачу в разных направлениях, разными способами или категориями, именно дивергентное мышление составляет основу креативности личности. J.P.Guilford также предложил гипотезу "низкого порога" креативности - если интеллект низкий, то трудно ожидать проявления креативного мышления, однако при высоком уровне интеллекта, возможен как высокий, так и низкий уровень дивергентного мышления. Представитель современных



исследований креативного мышления Е.Р.Торранс (1974, 1987) предложил следующую теорию "порога" креативности: если интеллект ниже определенного значения ( $IQ=120$ ), то и креативность мышления ограничена, но если интеллект выше определенного значения, то креативность "высвобождается" и становится совершенно независимой от интеллекта.

Креативность личности – это результат сложного взаимодействия генов индивида, социальных условий его развития, в особенности, воспитания в семье, личного уникального опыта и самовоспитания человека. Подчеркнем, что творческость (креативность) присуща не только ученому или художнику, но и любому другому человеку, например, домашней хозяйке, на что особо обращает внимание С.Рогерс (1994). По мнению автора (А.Петрулыте, 2001), креативность есть своего рода венец или вершина в развитии свойств личности.

Понятие **локуса контроля** ввел Дж.Роттер (1954, 1966). Шкала локуса контроля Дж.Роттера основана на двух принципиальных положениях:

1. Люди различаются между собой по тому, как и где они локализируют контроль над значительными для себя событиями. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный (внешний) и интернальный (внутренний). В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться.

Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности и в случае неудач, и в сфере достижений.

Научными исследованиями (цит. по А.Ф.Кудряшовой и др., 1992) установлены связи между разнообразными формами поведения и параметрами личности. Конформное и уступчивое

поведение в большей степени присуще людям с экстернальным локусом.

Люди с интернальным контролем менее склонны подчиняться другим, сильнее реагируют на утрату свободы. Обнаружена связь интернальности с положительной самооценкой, с большей согласованностью образов реального и идеального "Я". У людей с интернальным контролем более активная, чем с экстернальным позиция по отношению к своему здоровью, они лучше информированы о своем здоровье. Экстернальный локус контроля коррелирует с тревожностью, с депрессией и психическими заболеваниями.

Р. Norman и др. (Norman et al., 1998) в своих исследованиях выявили значимые связи локуса контроля здоровья с факторами возникновения хронических болезней.

К. Роджерс (C. Rogers, 1954) выделяет локус внутреннего (интернальный) контроля важнейшим условием творческой активности. При этом творческий продукт создается не ради какого-либо вознаграждения, оценки или критики, а ради самого себя, процесса созидания, то есть, источник творчества внутренний, а не внешний.

**Целью** данного исследования было изучить особенности творческой активности во взаимосвязи с локусом контроля здоровья, с ситуационной тревожностью, успеваемостью и общим состоянием здоровья у учащихся старших классов средней школы.

#### **Испытуемые:**

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов средних школ Литвы: 262 учащихся 8-10 классов, 218 – 11-12 классов, всего 480 испытуемых. Исследование проведено в 2003-2004 годах. Результаты исследования были обработаны методами математической статистики – программа SPSS Windows, 10 версия.

#### **Методы исследования:**

В исследовании использовались три психологические методики:

1. **Е.Р. Torrance** (1974) (ТТСТ) – творческого мышления, ее образная часть (figural test);

2. **K.Walstone** (1978, 1991) (Multidimensional Health Locus of Control Scale, MHLC) –многопараметровая шкала локуса контроля здоровья;

3. **Кондаша** (1973) шкала социально-ситуационной тревожности.

Творческость оценивалась 3 главными показателями методики творческого мышления **Е.Р.Torrance** (1974):

– **беглость (продуктивность) (fluency)** - это неспецифический, количественный показатель креативного мышления, общее число высказанных идей, гипотез или решений,

– **гибкость (flexibility)**- способность видеть различные аспекты проблемы и ее решения ,

– **оригинальность (originality)** - способность выдвигать новые, оригинальные и нестандартные идеи и способы решения проблемы),

– **разработанность (elaboration)** -способность развить творческую мысль, богатство ассоциаций.

Показатели могут суммироваться.

Методика локуса контроля здоровья **K.Walstone** (1978) содержит три самостоятельных, не зависящих друг от друга показателя:

- внутренний контроль (Internality) ( HLC),
- внешний контроль или случай (Chance) (CHC),
- воздействие других (Powerful others) (PHLC).

Шкала тревожности **Кондаша** (1973) включает три характеристики:

- школьная тревожность;
- тревожность в связи с представлениями о себе - самооценочная;
- тревожность в межличностном общении.

Данные показатели могут суммироваться. Определяется общий уровень тревожности для каждой шкалы в отдельности и в целом, в соответствии с половозрастными нормами.

Также использовались данные об успеваемости учащихся (средний балл успеваемости) и состоянии здоровья (группа здоровья).

В исследовании была выдвинута основная гипотеза, что между показателями творческой, локусом контроля здоровья, тревожностью, учебной успешностью и общим состоянием здоровья учащихся существует определенная зависимость, они влияют друг на друга.

#### **Основные результаты и выводы исследования:**

1. Особенности взаимосвязи творческой и локуса контроля здоровья у учащихся:

Не выявлено статистически значимых различий между показателями творческой и “внутреннего” (HLC) локуса контроля здоровья у учащихся старших классов.

Можно предположить, что у учащихся на развитие творческой отражается кризис подросткового возраста и еще не сформировался доминирующий “внутренний” контроль своего здоровья и поведения.

2. Особенности взаимосвязи творческой и ситуационной тревожности учащихся:

Обнаружена слабая отрицательная зависимость (корреляция) между показателями творческой и школьной тревожности у учащихся, то есть, чем выше творческая учащихся, тем ниже тревожность ( $r = -0.226$ ,  $p = 0.05$ ).

Таким образом, стимулируя, развивая творческую учащихся, можно уменьшить их школьную тревожность.

3. Особенности взаимосвязи локуса контроля и общего состояния здоровья учащихся:

Выявлена положительная взаимосвязь (корреляция) между локусом контроля здоровья учащихся старших классов и их состоянием здоровья (определяемом по группе здоровья). У учащихся первой группы здоровья (127 испытуемых), не имеющих функциональных расстройств и хронических заболеваний, по сравнению со второй и третьей группами здоровья (91 испытуемый), имеющих различные проблемы здоровья, преобладает “внутренний” (HLC) локус контроля здоровья (различия статистически значимы:  $t = 2.302$ ,  $p = 0.023$ ).

Таким образом, с относительным ухудшением состояния здоровья учащихся, ослабевает “внутренний” (HLC) локус контроля здоровья, уменьшается уверенность в себе, в своих внутренних силах и резервах, возлагаются большие

надежды на внешние обстоятельства и других людей, ухудшается общее психологическое самочувствие учащихся.

1. Особенности взаимосвязи локуса контроля и успеваемости учащихся:

4.1. Среднее значение “внутреннего” (HLC) локуса контроля здоровья в группе “высокоуспевающих” учащихся выше, чем в группе “низкоуспевающих” (различие статистически достоверно:  $t = 2.084$ ,  $p = 0.038$ ).

4.2. Обнаружена отрицательная корреляция между показателями локуса контроля здоровья “внешним” (CHC) и “воздействием других” (PHLC), с одной стороны, и успеваемостью учащихся, с другой стороны ( $r = -0.336$ ,  $p = 0.01$ ), то есть, чем больше учащиеся полагаются на внешние обстоятельства и других людей, не берут ответственность за себя и свое здоровье сами, тем ниже их успеваемость, и наоборот.

4.3. У девушек – учащихся наблюдается положительная зависимость между “внутренним” локусом контроля здоровья и успеваемостью ( $r = 0.239$ ,  $p = 0.000$ ), у юношей – учащихся такой связи не обнаружено. Можно сделать вывод, что девушки более мотивированны в учебном процессе и более склонны заботиться о своем здоровье в сравнении с юношами – учащимися.

Сравнительный анализ особенностей локуса контроля здоровья у учащихся старших классов школы со студентами Литвы (E.Žutautienė, 2000; J.Kazlenkovaitė, 2003 и др.) и Англии (D.Walstone, 1978) показал следующее:

- у учащихся старших классов (8 –12 кл.) средней школы среднее значение “внутреннего” локуса контроля здоровья (HLC) ниже данного значения у студентов Литвы и Англии;
- учащиеся старших классов школы в сравнении со студентами чаще полагаются на “случай” и “внешний” контроль, то есть, свое самочувствие и состояние здоровья связывают с внешними обстоятельствами и другими людьми;
- выявлена слабая отрицательная корреляция между “внешним” локусом контроля здоровья (CHC) и успеваемостью у студентов ( $r = -0.153$ ,  $p = 0.030$ ), то есть, чем меньше студенты полагаются на внешние обстоятельства

и других людей заботясь о своем здоровье, тем выше их успеваемость.

Обобщая результаты проведенного исследования можно сделать вывод, что имеется непрямолинейная положительная связь между творческой (креативностью) учащихся и параметрами локуса контроля здоровья, ситуационной тревожностью, успеваемостью и общим состоянием здоровья.

Таким образом, творческая (креативность) можно считать важным фактором общего самочувствия, здоровья и учебной успешности учащихся. Необходимо развивать у учащихся творческую, формировать внутренний локус контроля и навыки здорового образа жизни.

### Литература

1. Petrulytė A. Kūrybiškumo ugdymas mokant. – V., 2001.
2. Petrulytė A. Jaunesniojo paauglio socialinė raida. – V., 2003.
3. Petrulytė A., Vetrovaitė K. Moklseiivių (6-12 kl.) sveikatos kontrolės lokuso ypatumai. // Ugdymo psichologija, Mokslo darbai, Nr. 13, 2004, VPU, Vilnius, 48-54 p.
4. Baronienė L. Vyresnių klasių moksleivių kūrybiškumo, mokymo profilio ir mokymosi sėkmės ypatumai. Magistro baigiamasis darbas. Vadovė Petrulytė A. – V., 2003.
5. Jaruševičienė L. Vyresnių klasių moksleivių sveikatos kontrolės lokuso ypatumai. Magistro baigiamasis darbas. Vadovė Petrulytė A. – V., 2003.
6. Kazlenkovaitė J. Studentų sveikatos kontrolės lokuso ypatumai. Magistro darbas. Vadovė Petrulytė A. – V., 2003.
7. Žutautienė E. Sveikatos lokuso kontrolės ypatumai aukštesniosios technologijos mokyklos studentų tarpe. Bakalauro baigiamasis darbas. Vadovė Petrulytė A. – V., 2001.
8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. (Под ред. А.Ф.Кудряшева), Петрозаводск, 1992.
9. Рогов В.И. Настольная книга практического психолога. – М., 2001.
10. Бажин Е.Ф. и др. Метод исследования субъективного контроля. // Психологический журнал, т. 5., 1984, № 3.
11. Rogers C.R. Toward Theory of Creativity, ETC: a Review of General Semantics, XI, 1954.

12. Guilford I.P. A psychometric approach to creativity , University of Southern California, 1986.
13. Norman P., Bennett P., Smith C., Murphy S. Health locus of control and health behaviour // Journal of Health Psychology, 1998, Vol. 3, p. 45-54.
14. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychologic, 1966.
15. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking direction manuel and scoring gaide.- Bensinville, 1974.
16. Walstone D. Health Education Monographs, № 6, 1978.
17. Wallston K.A., Kaplan G.D., Mides S.A. Development and validation of the Health Locus of Control HLC skale.// Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976.

**М.В.Бадіца**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*В статье рассматриваются отдельные аспекты проблемы формирования творческой личности будущего воспитателя дошкольного учреждения.*

*The article deals with the definite aspects of the problem of forming a creative personality of a would be preschool teacher.*

**Постановка проблеми.** Демократичні зміни в житті суспільства торкнулися усіх сфер. Формування творчої особистості – одне з найважливіших завдань педагогічної теорії та практики на сучасному етапі. Більшість науковців (Н.Кузьміна, Т.Поніманська, Л.Артемова, О.Мороз, Л.Кондрашова, С.Кулачковська та ін.) звертають увагу на те, що нині назріла потреба планомірного виховання і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців на всіх етапах формування особистості [5,27]. Так, наприклад, Л.В.Кондрашова наголошує на тому, що система науково-педагогічних знань поряд із практичною підготовкою забезпечують готовність випускників педагогічних закладів до творчої професійної роботи.

**Мета нашої статті:** розкрити фактори та стимули, визначити форми та методи, які впливають на ефективність формування творчої особистості майбутнього вихователя у навчально-виховному процесі.

У психолого-педагогічній літературі (Б.Ананьєв, П.Блонський, І.Кон) зазначається, що особистість розвивається і формується в процесі діяльності. Навчальна діяльність – це середовище, в якому формується ставлення студента до педагогічної роботи, система знань та вмінь, необхідні професійні якості особистості.

Сучасні науковці вищої школи (В.Бондар, О.Мороз, Л.Кондрашова та ін.) вказують, що під час навчального процесу мають бути сформовані такі розумові здібності:

- Вміння аналізувати ситуації (встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити приховані залежності і зв'язки).
- Вміння обґрунтовувати і міркувати; передбачати результати діяльності.
- Вміння інтегрувати і синтезувати інформацію (організувати інформацію і робити висновки).
- Чутливість до суперечностей, постановка і розв'язання проблем.
- Гнучкість, швидкість і оригінальність мислення (дивергентне).
- Багата уява.
- Відчуття краси процесу і його результату.

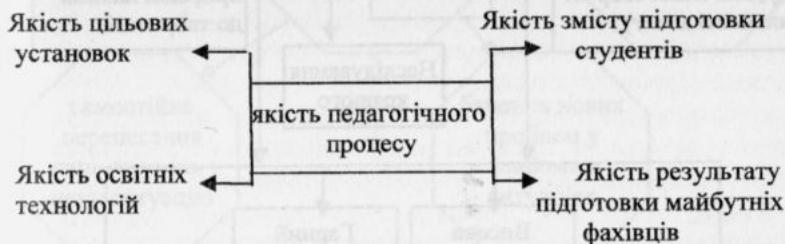
Якість навчання забезпечується шляхом системи відстеження психолого-педагогічного супроводу майбутнього фахівця:

- Вивчення запитів зацікавлених сторін.
- Проектування вимог до студента.
- Співвідношення вимог із можливостями студента.
- Вибір освітньої технології, проекту програми, на основі якої будується підготовка майбутнього фахівця.
- Вибір критеріїв за якими буде оцінюватись якість підготовки.



– Розробка і реалізація моніторинга якості підготовки студентів.

Якість педагогічного процесу визначається рівнем обізнаності студентів і представлена у вигляді комплексу з чотирьох груп критеріїв:



Творчість – це процес самореалізації, який формує творчу особистість. Поняття „творчість” в „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренко визначається як „діяльність, яка породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю” [2,60-61].

Можна відокремити фактори та стимули, які позитивно впливають на цей процес:



Схема 1



Схема 2.

Як бачимо, врахування означених факторів і стимулів дозволяє найбільш ефективно побудувати навчально-виховний процес, забезпечивши максимальний розвиток творчої особистості студента.

Використання всього арсеналу стимулів допомагає сформувати у майбутніх фахівців стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності, бажання творчо застосовувати набуті теоретичні знання.

К.Крутії визначає три риси творчої діяльності

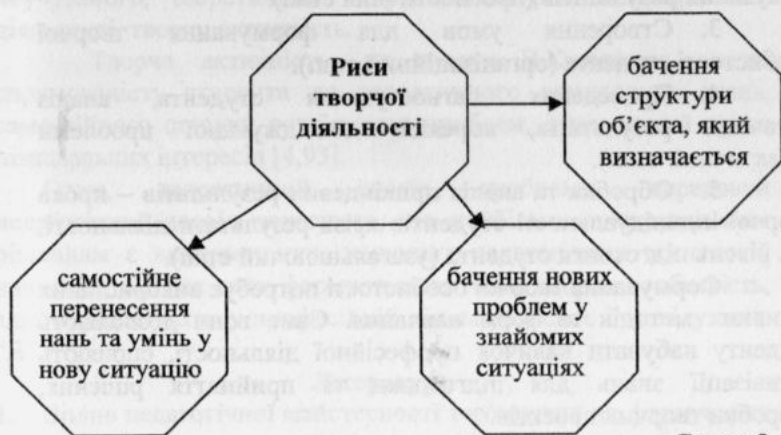


Схема 3.

І.Дичківська визначає рівні готовності педагога до творчої діяльності:

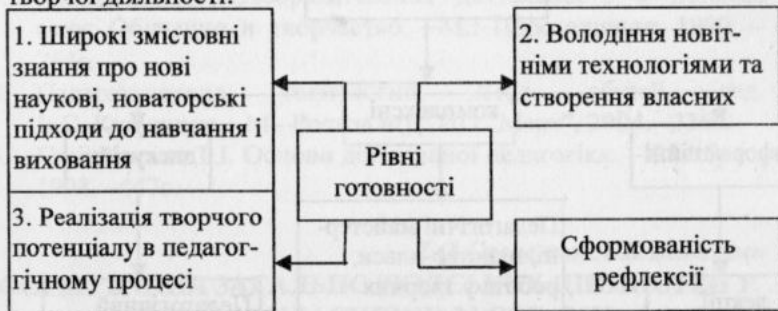


Схема 4.

Результативність у формуванні творчої особистості залежить від того, наскільки при організації навчально-виховного процесу створюються умови для самореалізації, прояву індивідуальності, творчості студента; рівня забезпечення поетапної системи навчання:

1. Аналіз стану освітнього процесу (діагностичний етап).

2. Формування мети, завдань, прогнозування очікуваних результатів (прогностичний етап).

3. Створення умов для формування творчої особистості студента (організаційний етап).

4. Проведення діагностування студента, аналіз поточних результатів, корекція досліджуваної проблеми (практичний етап).

5. Обробка та аналіз прикінцевих результатів – прояв творчої індивідуальності студентів крізь результати діяльності, т.б. рівень підготовки студента (узагальнюючий етап).

Формування творчої особистості потребує використання активних методів та форм навчання. Саме вони дозволяють студенту набувати навичок професійної діяльності, сприяють активізації знань для підготовки та прийняття рішення, розробки творчих проєктів.

Найбільш ефективними методами навчання є (за К.Крутії, Н.Маковецькою):

Схема 5.



Підготовка майбутніх фахівців найбільш ефективно відбувається під час проведення таких форм методичної роботи:

- педагогічна майстерня; ділова гра; майстер-клас; лекція; семінар-тренінг; відвідування і аналіз занять; педагогічні читання; дискусія; ярмарок педагогічних ідей; консультації; педагогічна практика.

Вони допомагають студентам підвищити інтерес до виучуваного, теоретичний і практичний рівень професійної діяльності, творчу активність.

Творча активність, на думку В.Кукушина, – це спрямованість студента до теоретичного осмислення знань, самостійного пошуку розв'язання проблем, інтенсивний прояв пізнавальних інтересів [4,93].

Отже, теоретичний аналіз проблеми, передовий педагогічний досвід показують, що найбільш конструктивним рішенням є використання психолого-педагогічних технологій навчання, під час яких формується активна творча особистість, здатна реалізувати у професійній діяльності своє індивідуальне “Я”.

### Література

1. Вплив педагогічної майстерності вихователя на формування особистості дитини. –К.: Освіта, 1998. –317с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К.: Либідь, 1997. –362с.
3. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. –М.: Просвещение, 1990. – 264с.
4. Педагогические технологии /Под общей ред. В.С. Кукушина. –М.–Ростов н/Д: ИЦ „Март”, 2004. –336с.
5. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. –К.: Абрис, 1998. –447с.

Л.О.Савченко, Л.В.Бешевець

## ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*В статье рассматриваются вопросы формирования общечеловеческих ценностей старшеклассников на уроках украинской литературы.*

*The article deals with some problems of value orientations in schoolboy life. The analysis of value orientations in pupil life in higher educational establishments of pedagogy is provided.*

**Постанова проблеми.** В умовах демократизації,

духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування загальнолюдських цінностей у школярів.

У вітчизняній науці проблема цінностей знайшла своє відображення в філософській (О.Дробницький, С.Попова, Л.Столович, В.Тугарінов та ін.), соціологічній (А.Здравомислов, В.Оссовський, А.Ручка, В.Ядов та ін.) та у психолого-педагогічній літературі (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Кікнадзе, Н.Кон, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе та ін.).

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О.Булінін, В.Гриньова, М.Нікандров, В.Повзун, А.Серий, В.Сластьонін, Т.Смирнова та ін.), діяльнісним (В.Анненков, Т.Брайченко, С.Вершловський, В.Воронцова, Н.Нікітіна, С.Новікова, З.Павлутенкова, Л.Разживіна, В.Тамарін, С.Хмара, М.Чорнобаєва, Є.Шиянов та ін.), особистісним (В.Дзюба, О.Медведенко та ін.), системним (Є.Андрієнко, І.Лушніков, М.Ситнікова, О.Ярмоленко та ін.).

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлені в працях Є.Барбіної, І.Беха, А.Богуш, М.Боришевського, В.Бутенка, Т.Бутківської, І.Зязюна, Л.Крицької, Л.Ломако, Л.Савченко, В.Струманського, Р.Скульського, І.Тараненко, Л.Хомич та ін.

Актуальність зазначеної проблеми, недостатня її розробка, необхідність подолання визначених суперечностей і зумовили вибір теми дослідження.

**Мета статті.** Вивчити та перевірити засоби формування загальнолюдських цінностей у старшокласників при вивченні

української літератури в сучасній загальноосвітній школі.

Загальнолюдські цінності тісно пов'язані з духовними джерелами. Багато в чому вони пов'язані з моральним законом, що властивий тільки людській природі. Загальнолюдські цінності – це ті цінності, що приймають усі люди, їхня переважна більшість. Таке визначення, звичайно, об'ємне.

З давніх часів майже всі мислителі - аж ніяк не тільки педагоги - зверталися до проблеми виховання фундаментальних чеснот. Багато чого про це сказано в релігійних книгах — Біблії, Корані, Євангелії й інших. Так, у заборонах і заповідях П'ятикнижжя, особливо в Декалогу - десятих заповідях, що, за переказом Бог передав людям через пророка Мойсея, характерно вже те, що менша частина - чотири перших - є власне релігійними, тобто визначають відношення людини до Бога. Шість наступних заповідей визначають ставлення між людьми і через свою загальність практично є загальнолюдськими цінностями. Цей поділ відбитий і тим, що заповіді були написані на двох окремих скрижалях (дошках).

У заповідях Ветхого Завіту християнство доповнило загальнолюдські цінності ученням про любов до ближнього, послідовно це закладено в Нагорній проповіді Ісуса Христа. Роби з іншими так, як ти хотів би, щоб чинили з тобою - у цьому основна, хоча і не вся суть християнської любові як загальнолюдської цінності. Поступальний рух історії, турбота про самозбереження змусили людство якимось зближати позиції окремих груп, взаємно враховувати інтереси один одного, приймати документи, в яких робиться спроба узаконити систему цінностей, що повинні бути визнані усіма.

Вагомі думки, пов'язані з утвердженням загальнолюдського, були висловлені філософами В.Соловйовим, М.Бердяєвим, М.Федоровим. Вони наполегливо відстоювали ідею про єдність людського роду, цілісність світової історії. Різні групи людства, незважаючи на національну ворожнечу, релігійну і стану, живуть одним життям у силу неподоланого зв'язку, що визначає знання один одного, безперервні політичні, наукові, торговельні зв'язки. У глибоких роздумах видатних філософів ХІХ ст. висловлені ідеї єдності, нероздільності людини і людства, високий моральний



пафос “філософії загальної справи”. М.Федоров вважав, що створення правового суспільства дуже важливо, але важливіше від усього - об'єднання всіх людей загальною справою. В.Соловйов вважав, що людина не тільки сходинка в процесі збирання Всесвіту на шляху до єдності після таких сходинок, як мінеральне, рослинне, тваринне царство. Вона - духовний центр світостворення, вона повинна “з'єднати світ з Богом”. Примусово об'єднати людей неможливо. Необхідно, щоб люди залишили у спокої свої права, припинили суперечки і виконали свою історичну місію — об'єднатися шляхом єднання всіх церков, а потім і всіх людських стосунків взагалі.

Загальнолюдські цінності є надбанням усієї світової цивілізації. Вони здобуті поступовим рухом людства. Становлення системи загальнолюдських цінностей пов'язане з іменами французьких матеріалістів XVIII ст. Ламетрі, Вольтера, Гольбаха, Гельвеція, Дідро. Незважаючи на те, що термін „загальнолюдські цінності” в їхніх творах не використовувався, своїми працями вони поклали початок формування гуманістичного світогляду, в якому найвищими цінностями є людина та її щастя. Такі ж ідеї пронизують їх фундаментальні праці “Людина машина” Ламетрі, “Розмова Даламбера і Дідро”, “Філософські думки” Дідро, “Система природи” Гольбаха, “Про розум” і “Про людину” Гельвеція, філософські твори Вольтера. Великий інтерес викликають досліджені ними питання про причини поширення ідей жорстокості і людиноненависті, з одного боку, і загальнолюдські цінності доброти і співчуття, з іншого. Гострота їх гуманістичної думки була спрямована на пошуки шляхів досягнення гармонії в суспільстві, яка базується на справжній гуманній моралі, на загальнолюдських цінностях.

В основі оновленої системи загальнолюдських цінностей стоїть людина як центр історичного процесу, як соціально активна особистість, відкрита до сприйняття великих цінностей духовної культури. Таким чином, згідно терміну “загальнолюдські цінності” найвища цінність - це людина.

Експерименти з даної проблеми проводились на базі середньої школи №4 м.Кривого Рогу в 11-х класах. Була проведена дослідницька робота, мета якої полягала в тому, щоб визначити стан проблеми використання різноманітних форм

уроків української літератури як засобу формування загальнолюдських цінностей учнів, з'ясувати ставлення старшокласників до навчання.

Результати анкетування показали, що 60% учителів знають і розуміють поняття „загальнолюдські цінності” і намагаються застосовувати на практиці завдання та ситуації в міру своїх можливостей. Також багато залежить від рівня підготовленості класу, 15% учителів вважають, що краще проводити спеціально створені ситуації з формування загальнолюдських якостей у творчих класах, де учні мають високий рівень підготовки, 20% учителів недостатньо розуміють призначення створених ситуацій та завдань з формування загальнолюдських цінностей і схильються до традиційних уроків, під час проведення яких можна підвищити рівень сформованості загальнолюдських якостей учнів та підняти результативність знань і стимулювати пізнавальний інтерес.

5% учителів розуміють поняття і погоджуються з доцільністю використання спеціально створених ситуацій та завдань з метою виявлення сформованості загальнолюдських якостей на уроках, намагаються вводити їх у шкільну практику.

При визначенні змісту дослідної роботи ми виходили з того, що підвищити рівень сформованості загальнолюдських цінностей можна шляхом використання на уроках різноманітних ситуацій, завдань, активності учнів, нестандартних форм організації навчання.

Під час дослідно-експериментальної роботи слід звернути увагу на дотримання педагогічних умов, що підвищують ефективність засобами української літератури: 1) застосування особистісного підходу, 2) вивчення вихованості загальнолюдських якостей на уроках української літератури, 3) позитивний емоційний клімат на уроці.

У ході експерименту ми намагалися виконати такі завдання:

- підвищити рівень сформованості загальнолюдських якостей;
- розвивати інтерес до уроків української літератури;
- формувати в учнів моральні якості українського народу, національні традиції;
- вміння аналізувати ситуації і бачити “добро – зло”;

“прекрасне – огидне”, “мир – війна” та інші.

- розробити серію уроків з теми “Літературний процес ХХ с. (1960-1990 рр.)

Метою дослідницької роботи є:

- підвищити рівень знань учнів;
- підвищити інтерес до вивчення творів українських письменників, які творили у 1960–1990 рр.;
- формування загальнолюдських цінностей у старшокласників.

Зіставляючи результати формуючого експерименту з констатуємим, приходимо до висновку, що запропонована програма створює умови для формування загальнолюдських цінностей учнів, зростання стійкого інтересу до творів українських письменників. Як показало опитування учнів, після експерименту 30% учнів сказали, що запропоновані уроки – це засіб підвищення оцінки, інші 40% винесли на перше місце можливість виявити себе з позицій загальнолюдських цінностей. Дізналися про цікаве, що виходить за обмеження шкільної програми – 20%; 10% учнів відмітили можливість самостійних дій. Багатьох зацікавила нетрадиційність уроків, незвичне оформлення кабінету, робота з додатковими джерелами знань.

Після проведення формуючого експерименту ми з'ясували, що значно підвищився рівень пізнавального інтересу учнів до вивчення творів українських письменників, які працювали у 1960–1990 роках, а саме: В.Симоненка, Д.Павличка, Л.Костенко, В.Стуса та інших. Дані свідчать, що у більшості учнів значно підвищився інтерес до вивчення української літератури. Учні стали з цікавістю, бажанням готуватися до уроків, виконувати випереджаюче завдання підібрати різноманітну цікаву інформацію до уроків. Багато учнів записалися до клубу „Українознавець”, щоб краще пізнати навколишній світ.

На уроках такого типу учні також мають можливість стати співавтором учителя, виявити свою винахідливість.

Таким чином, використання на уроках української літератури запропонованих нами форм навчання забезпечує розвиток пізнавальних інтересів учнів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності формування

загальнолюдських цінностей старшокласників.

Пізнавальна діяльність учнів експериментального класу активізувалась за допомогою ситуацій, завдань, вправ, бесід. На кожному уроці української літератури працювали над удосконаленням в учнів умінь вести розмову, яка розкриває загальнолюдські цінності особистості. Задля цього широко використовували поетапну методику формування загальнолюдських цінностей.

Анкетування показало, що у 45% учнів виявлено потребу розвивати свої загальнолюдські якості (ставлення до Батьківщини, до інших народів, гуманність та інші), це можливо на уроках української літератури. З 30% до 41% підвищилось почуття значущості загальнолюдських цінностей, як показника розуміння старшокласниками розвитку моральних і духовних цінностей людини, прагнення до демократії, справедливості. Підвищився емоційний настрій, покращилась атмосфера у колективі, а це говорить про результативність нашої дослідної роботи. У контрольному класі, де не проводились уроки, які сприяють формуванню загальнолюдських цінностей, вище згадані показники майже не змінилися.

**Висновки.** Ефективність дослідної роботи показала, що використання різноманітних ситуацій, нетрадиційних форм навчання якісно підвищує рівень знань учнів, значно зростає пізнавальна діяльність. Учні з більшим оптимізмом і бажанням йдуть на уроки української літератури, з відповідальністю готують домашнє завдання. При цьому вони намагалися здивувати інших учнів своєю поінформованістю та ерудицією.

Надалі ця робота потребує розробок як теоретичних, так і методичних, пов'язаних з індивідуальною роботою з формування загальнолюдських цінностей особистості.

### Література

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования.// Советская педагогика.-1981.- №8.-С.61-69.
2. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. - Харьков, 1988.-177 с.
3. Бадюл С.С. Професійно – педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього

вчителя початкових класів. // Рідна школа .-36.-2002.- С.14-15.

4. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. //Виховання і культура. - 2001. -31.- С. 5-8.

*І.В.Лов'янова*

## **ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*В статтє проанализирована суцність поняття «компетентність» и характеристики компетенцій в отечественной и зарубешной педагогической науке и практике. Автором рассмотрены специфические черты личностно-ориентированного обучения, обуславливающие его как фактор формирования одной из ключевых компетенцій – умения учиться, и предложены средства обучения, влияющие на формирование интеллектуальной сфєры личности.*

*In article is analyzed essence of the notion "competence" and features competency in domestic and foreign pedagogical science and practice. The author considers specific groups of the personality-oriented education which caused it as factor of the shaping one of the key competency - a skills to learn. Also the author offers a facility of the education, influencing upon shaping the intellectual sphere of personality.*

**Постановка проблеми.** Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Водночас уміння вчитися розглядається як ключова компетентність загальної середньої освіти. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб учнів у навчальному процесі об'єктивно вимагає поєднання в змісті, організації та методиках адаптивних і випереджальних функцій шкільної освіти. Ефективніше реалізувати ці завдання допоможе

інноваційний тип навчання. Його теоретичним підґрунтям є особистісно-орієнтована освіта.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності; розуміння, які саме компетентності й як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Базуючись на численних дослідженнях, міжнародні експерти окреслюють основні критерії, які є основними під час визначення та відбору ключових компетентностей, а саме:

- ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, у томі числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті;
- ключові компетентності є важливими для особистості [5,с.13].

Дискусія, котра триває продовж останніх десяти років, дала змогу багатьом країнам зробити власні узагальнення й визначення.

Аналіз сутності поняття «компетентність» та характеристика компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснені О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшиною [5] дозволяють зосередитись на ключовій компетентності шкільної освіти – умінні учнів вчитися.

У сучасній педагогіці вітчизняними вченими висвітлюються такі аспекти проблеми, як: стан відбиття в державному стандарті основної і старшої школи вміння учнів вчитися; обґрунтування змісту та структури вміння вчитися як ключової компетентності; рекомендації щодо відбиття в навчальних програмах складників ключової компетентності.

**Виділення невирішених раніше частин проблеми.** Проте залишається не розробленою проблема здійснення

особистісно-орієнтованого підходу до навчання старшокласників із метою формування інтелектуальних умінь як показника готовності особистості до творчої діяльності.

**Мета статті:** Обґрунтувати, що особистісно-орієнтоване навчання виступає фактором формування розвиненої особистості старшокласника.

**Завданням статті є:**

1. Проаналізувати, як в історії психолого-педагогічної науки та школи відбувається зміна технологій освітнього процесу з метою визнання учня справжнім суб'єктом такого процесу.

2. Розглянути теоретичні засади, мету та завдання особистісно-орієнтованого навчання, виділити такі його специфічні риси, які обумовлюють останнє як фактор формування інтелектуальних умінь учнів.

3. Виділити засоби, які у ході особистісно-орієнтованого навчання безпосередньо впливають на формування інтелектуальної сфери особистості.

**Виклад основного матеріалу.**

Особистісна орієнтація освіти своїм корінням сягає глибинних витоків людської культури, в основу її розвитку покладено гуманістичні традиції педагогічної думки, концептуальні положення систем розвивального навчання, технології формування творчої особистості.

В основі підходу до людини в епоху Відродження можна виділити такі два принципи:

- уявлення про безмежні можливості вдосконалення людської природи, яка розглядається не як раз і назавжди дана, а як така, що постійно вдосконалюється завдяки зусиллям самої людини;
- уявлення про те, що людина сама приймає рішення стосовно своєї поведінки й сама визначає свій життєвий шлях, індивід -творець свого життя.

По-своєму інтерпретуючи античний погляд на людину, гуманізм Відродження суттєво вплинув на розгляд специфіки людини в Новому Часі в працях Я.А.Коменського, Ж.Ж.Руссо, Л.М.Толстого.

Ідеї розвивального навчання зустрічаємо в працях західноєвропейського педагога Й.Г.Песталоцці та його послідовника Ф.А.Дістервега. Так, Й.Г.Песталоцці, ратуючи за всебічний розвиток дитячої природи, ціннісний аспект освіти вбачав у розвитку в дітей "істинної людяності", велику увагу приділяв розумовому розвитку дитини [7]. А.Дістервег освіту розглядав як засіб розвитку здібностей дитини до вільного самовизначення, головна мета його дидактичної концепції – розвиток розумових сил і здібностей дітей [8].

Філософія та психолого-педагогічна наука XIX-XX століть продовжує пошук істинності людини. Яскравими представниками напрямку гуманізації шкільної роботи й розвитку особистості в педагогіці є С.Френе, Д.Дьюї, Г.Шаррельман, К.Д.Ушинський, С.Русова, Г.Ващенко, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Огляд витоків особистісно-орієнтованого навчання не може бути повним без висвітлення педагогічної системи формування гуманної особистості В.О.Сухомлинського.

Гуманізм В.О.Сухомлинського особливо яскраво виявився в його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування й неусвідомленість знань.

Сьогодення нашої держави, її соціально-економічне, культурне та духовне відродження, реформаційна перебудова суспільства безпосередньо стосується освіти і, зокрема, навчально-виховного процесу. У технологіях навчання та виховання стає пріоритетною модель "суб'єкт-суб'єктної взаємодії", а це, у свою чергу, залежить у певній мірі від того, які орієнтири будуть прийняті у освіті, які будуть запроваджуватися виховні системи формування й становлення особистості. Сучасна педагогіка формується на принципах гуманізації та демократизації в умовах відродження національної культури, формування ринкової економіки, вона створюється саме тоді, коли в педагогічні процеси надходять інноваційні ідеї, що ґрунтуються на вітчизняному й зарубіжному досвідах [4].



Дослідження феномену особистісно-орієнтованої освіти, визначення її сутності й можливих шляхів становлення почалося у сфері психології з початку ХХ століття. Дослідженню особистості присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.Н.Леонтьєва, Г.С.Костюка та інших.

За кордоном сформувався новий напрямок у психології – гуманістична психологія (А.Маслоу, К.Роджерс) – і знайшов своє відображення в педагогічних системах В.О.Сухомлинського і Ш.А.Амонашвілі. Сьогодні в цій області ефективно працюють І.С.Якиманська, Г.О.Балл, Є.В.Бондаревська, І.Г.Єрмаков, О.Я.Савченко, В.В.Серіков та інші.

Розроблена Л.С.Виготським, С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим та іншими концепція отримала назву "діяльнісного підходу в психології". Включення цього підходу до комплексу підходів – індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та вікового надає формуванню психологічної характеристики особистості значно більшу цілісність і повноту.

У даному напрямі досліджень визнається вирішальна роль особистості у стратегічній організації інтелектуальної діяльності, що не виключає можливостей інтеграції стратегічного й особистісного підходів.

В останні роки тенденція переходу від діяльнісного до особистісного підходу та їх синтезу практично реалізується у конкретних експериментальних дослідженнях В.І.Андрєєва [6, с.8], Л.М.Деркача [2, с.107].

Є підстави передбачати, що особистісний підхід як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу може дійсно виконати об'єднуючу роль по відношенню до розглянутих вище підходів. Засобом інтеграції, системоутворюючим фактором для формування комплексу підходів виступає синтетичне, цілісне уявлення про особистість, її структуру, яке має стояти в центрі і особистісного підходу в цілому, і вищезазначених підходів – у відповідних до їх специфіки важливих аспектах. Завдяки такій інтерпретації особистісний підхід збагачується і набуває більш

глибокої, змістовної, структурної характеристики, що визначає перспективну стратегію вивчення особистості.

Розглядаючи теоретичні засади, мету та завдання особистісно-орієнтованого навчання, а також результати його впровадження в практику роботи школи й на основі зроблених вище узагальнень у власному дослідженні, ми визначимо такі специфічні риси особистісно-орієнтованого навчання, які обумовлюють його як фактор формування інтелектуальних умінь учнів, а саме:

1. Створення єдиної системи цілей й завдань навчання.
2. Запровадження особистісного підходу у навчально-виховний процес надає значних можливостей: у формуванні здатності кожної особистості до самопізнання, самовдосконалення, самонавчання й самовиховання, до самореалізації; у формуванні творчого боку інтелекту, що виражається через інтелектуальні уміння творчого характеру; розвитку особистості як творця нових цінностей.

3. Акцент цілей особистісно-орієнтованого навчання поступається розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини; максимальному виявленню, ініціюванню, використанню, "окультурювання" індивідуального (суб'єктного) досвіду дитини; допомозі особистості пізнати себе, самовизначитися й самореалізуватися, а не формувати задалегідь задані властивості.

На наш погляд, можливо виділити такі засоби, які безпосередньо впливають на формування інтелектуальної сфери особистості, а саме:

- Активізація самостійності та самовираження внутрішніх сил конкретного "я", яка викликається зверненням до даного індивіду, до його здібностей та неповторних якостей душі, сприяє формуванню організаційних та комунікативних інтелектуальних умінь, таких як уміння самостійно виконувати розумові дії планування, реалізації, контролю, корекції, уміння мотивувати власну діяльність.
- Налагодження різноманітних соціальних відносин, до яких особистість залучена своєю діяльністю, формує такі якості особистості, як уміння працювати в парі та групі. У ході формування цих якостей розвивається здатність індивіда до

самовизначення, самоствердження, самовираження, саморегуляції, яка створює умови для втілення задач перетворення себе й оточуючих, що, у свою чергу, формує такі якості особистості, як уміння реально оцінювати свої можливості та зіставляти їх із поставленим завданням, грамотно відстоювати власну позицію тощо.

- Використання індивідуального підходу як системи психолого-педагогічних, дидактичних заходів орієнтує навчання на розвиток своєрідності та неповторності кожної людини, максимально розкриває можливості її особистісного самовизначення, яке, у свою чергу, проявляється через такі особистісні характеристики, як інформаційні, комунікативні, організаційні уміння творчого характеру, що дозволяють вільно розв'язувати проблеми, які постають перед особистістю.

Перелічені засоби дають можливість стверджувати, що особистісно-орієнтоване навчання здатне забезпечувати: розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; можливість реалізувати себе в різних видах діяльності; становлення духовних та інтелектуальних якостей учня. А тому з процесом впровадження особистісно-орієнтованого навчання в практику роботи школи вчені пов'язують можливість такої побудови навчального процесу, яка була б ефективною в умовах масової школи, забезпечувала підготовку випускників, що володіють необхідними в сучасному суспільстві якостями, іншими словами сформованості компетентності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, відмітимо, що особистісно-орієнтоване навчання передбачає розвиток природних особливостей людини (здоров'я, здатності мислити, відчувати, діяти), її соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником) і властивостей суб'єкта культури (гуманності, волі, духовності, творчості) [1]. Розглядаючи особистісно-орієнтоване навчання як фактор формування інтелектуальних умінь, які є однією з ведучих характеристик розвиненої особистості, слід зазначити, що особистісно-орієнтоване навчання потребує насиченого культурою змісту освіти й ефективних педагогічних технологій.

Тому подальші перспективи дослідження ми вбачаємо в пошуку упорядкованих дидактичних умов процесу формування інтелектуально розвиненої особистості засобами особистісно-орієнтованого навчання.

### Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16-19.
2. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови: Монографія. – Дн-ськ, 1993. – 132 с.
3. Егоров С.Ф. Хрестоматія по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. д-ра пед. наук, профессора Ш.И. Ганелина. Сост. и автор вводных очерков канд. пед. наук С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974. – 523 с.
4. Єрмаков І.Г. Образ школи у контексті життєтворчості особистості // Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико-зорієнтований посібник. Ред. кол.: Т.С. Антоненко (голова), І.Г. Єрмаков (науковий редактор) та інші – К., 1998. – С. 7–26.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
6. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / Под ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1989. – 143 с.
7. Песталоцци И.Г. Памятная записка пари́жским друзьям о сущности и цели метода // Избр. соч.: В 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 222.
8. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник. – М.: Новая школа. – 1994. – 96 с.

## ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВА ДЕВІАНТНОСТІ

*В данной статье рассматривается как агрессия, агрессивность становятся в будущем основной причиной для проявления девиантного поведения подростков; как жестокость и агрессивное поведение вызывают конфликтные ситуации в школьном коллективе.*

*In given clause is considered as aggressive, aggression become in the future the basic reason for display deviation of behaviour of the teenagers; as the cruelty and aggressive behaviour are caused with disputed situations in school collective.*

Проблема поширення злочинності, різного роду конфліктів, війн, в сучасному світі обумовлює необхідність та актуальність наукового вивчення проблеми агресивної поведінки людини. Особливо актуальним вивчення цього феномену є для майбутніх педагогів, оскільки під час майбутньої роботи за фахом вони будуть змушені неодноразово зіштовхуватися з проблемами агресивної поведінки людей, зокрема, молоді.

Наше завдання: розглянути як агресія, агресивність стають у подальшому першопричиною для прояву девіантної поведінки підлітків; як жорстокість та агресивна поведінка викликають конфліктні ситуації у шкільному колективі.

Даною проблемою займалися такі вчені-дослідники: О.Ю.Дроздов, Є.В.Зманівська, І.С.Кон, Л.В.Кондрашова, М.А.Скок, М.І.Рожков та інші.

Принципово важливо, що різні форми девіантної поведінки мають загальні властивості, які є критерієм приналежності до групи девіацій. Однією з таких суттєвих ознак була визнана деструктивність – руйнування. Дійсно, девіантна поведінка в цілому призводить до руйнування будь-чого (здоров'я, відносин, особистості, суспільного порядку) іноді – до переривання самого життя.

Як відомо, деструктивність, у свою чергу, тісно пов'язана з такою базовою людською характеристикою як агресія. Вся історія людського життя доводить, що агресія є

невід'ємною частиною життя особистості і суспільства. В свою чергу, жорстокість і агресія завжди були характерними якостями групової поведінки підлітків і юнаків. Це і жорстоке групове суперництво, боротьба за владу, боротьба (іноді без правил) за сфери впливу між різними групами підлітків, і так звана "немотивована агресія", спрямована часто на зовсім невинних, сторонніх людей.

Життя засвідчує, що повністю застрахувати людину від здійснення агресивних вчинків неможливо (не кажучи вже про те, що в сучасному світі це не є необхідним), оскільки агресія викликається комплексом різних факторів, зокрема ситуативних, повністю передбачити які неможливо. Саме тому агресія може бути – і є – продуктом як агресивних, так і неагресивних за характером індивідів.

У перекладі з латинської мови "агресія" означає "напад". У сучасному світі термін "агресія" вживають дуже широко. Даний феномен пов'язують і з негативними емоціями (наприклад, гнівом), і з негативними мотивами (наприклад, прагнення нашкодити), а також з негативною установкою (наприклад, расовими упередженнями) і руйнівними діями.

Є.В.Зманівська підтримує думку психологів і стверджує, що під агресією розуміють тенденцію (прагнення), що проявляється в реальній поведінці чи фантазуванні, з метою підпорядкування собі інших чи домінування над ними [1,83]. Дана тенденція носить універсальний характер, а сам термін "агресія" в цілому носить нейтральне значення. По суті агресія може бути як позитивною, так і негативною, що орієнтована на задоволення агресивного потягу самого по собі.

І.С.Кон стверджує, що підліткова агресія – частіше всього результат загальної озлобленості і заниженої самооцінки в результаті пережитих життєвих невдач і несправедливості (покинув батько, незадовільні оцінки у школі тощо). Витончену жорстокість нерідко проявляють також жертви гіперопіки, розпещені "маміні синки", які не мали в дитинстві можливості вільно експериментувати і відповідати за свої вчинки; жорстокість для них – своєрідний сплав помсти, самоствердження і одночасно самоперевірки: мене всі вважають слабким, а я ось що вмію! [2,241].

Підліткові та юнацькі акти вандалізму і жорстокості, як правило, здійснюються спільно, у групі. Роль кожного в окремоті при цьому як би стирається, особиста моральна відповідальність усувається ("А що я? Я – як всі!"). Разом здійснюючи антисоціальні дії, укріплюють почуття групової солідарності, що іноді доходять в момент дії до стану ейфорії, яку потім, коли порушення проходить, самі підлітки нічим не можуть пояснити.

Найбільш звичними проявами агресії вважаються конфліктність, лихослів'я, тиск, примус, негативне оцінювання, погроза або застосування фізичної сили. Скриті форми агресії виражаються у відході від контактів, бездіяльності з метою нашкодити будь-кому, спричиненні шкоди собі й самогубстві.

У змістовому плані ведучими ознаками агресивної поведінки, на думку Є.В.Зманівської, можна вважати такі його прояви, як:

- виражений потяг до домінування над людьми і невикористання їх у своїх цілях;
- тенденція до руйнування;
- направленість на заподіяння шкоди навколишнім людям;
- схильність до насилля (заподіяння шкоди) [1,86].

Узагальнюючи всі перераховані причини, можна говорити про те, що агресивна поведінка особистості має на увазі будь-які дії з вираженими мотивами домінування.

Здається очевидним той факт, що агресія і девіантна (деліквентна) поведінки взаємопов'язані. Дійсно протизаконні дії у більшій мірі супроводжуються агресивними діями. Це можуть бути корисні злочини, в яких агресія носить інструментальний характер, тобто є досягненням будь-якої мети (вбивство для отримання житла, фізичне насилля при пограбуванні, загроза з метою вимагання грошей). У випадку інших, насильницьких, злочинів відповідно проявляється вороже поводження. Насилля в цілому як найбільш небезпечна форма агресивної поведінки забороняється законом і контролюється державою.

Є.В.Зманівська зазначає, що взаємозв'язок між деліквентною поведінкою особистості і агресією неоднозначні. Агресивна поведінка, що досягла рівня порушення закону, перш

за все може бути наслідком наслідування [1,93]. В якості прикладу для наслідування можуть виступати родичі, батьки, ровесники, інші значимі люди. Особливу роль у підтриманні агресивної поведінки відіграє деліквентна субкультура. Асоціальна група, банда, врешті решт, місця позбавлення волі – всі ці соціальні інститути формують стійку агресивну поведінку.

В інших випадках агресивна протиправна поведінка може бути невротично обумовлена, наприклад, якщо вона мотивується сильною тривожністю і неусвідомлюваним почуттям вини. Схильність до протизаконних дій також спостерігається у випадку антисоціальної спрямованості особистості, для якої вороже ставлення до інших людей є стилем життя. Наступна форма агресивної поведінки може бути пов'язана з органічними порушеннями нервової системи. Такий правопорушник схильний до насилля у більшості випадків внаслідок афективності, загострення на переживаннях, імпульсивності чи інтелектуального зниження. Окрему незначну групу правопорушників складають також ті психопатичні хворі, хвороба яких супроводжується несподіваними немотивованими сплесками агресії (що рідко пов'язано з їх стійкою антисуспільною спрямованістю).

Джерелом девіантної (деліквентної) поведінки служить зневага до особистості, байдужість до її успіхів, досягнень, приниження почуття власної гідності учнів. Всі вище перераховані показники стають у подальшому причиною для виникнення конфліктів та конфліктних ситуацій у шкільному колективі.

Л.В.Кондрашова наголошує, що причини виникнення конфліктів у шкільному житті досить різноманітні. До них відносяться:

- відсутність відвертості і відкритості у спілкуванні педагога з учнями;
- відсутність об'єктивної самооцінки та оцінки інших;
- невміння сполучати педагогічну взаємодію і взаємодію в системі відношень “вчитель-учень”;
- невміння переживати почуття відповідальності за кожного;
- очікування прояву несправедливості у відносинах “вчитель-учень”;



- відсутність традицій у колективі;
- невміння організовувати вільний час і дозвілля школярів, недооцінка чи ігнорування почуття гумору при цьому;
- зневага до таємниць і секретів учнів, відсутність обміну думками вчителя і учнів у загальних питаннях і проблемах, що хвилюють учнів [2,208].

Наслідком конфліктних ситуацій, агресії, непорозумінь між членами шкільного колективу є дитячі неврози. Спостереження за поведінкою школярів свідчить про різноманітність форм дитячих неврозів, до яких належить стан напруженості, манія несправедливих образ і переслідувань, озлобленість, напускна безтурботність, байдужість, страх перед вчителями, батьками, жорстокість, агресивність. Все це заважає нормальним відношенням особистості з іншими людьми.

Незадоволення потреб викликає різні за ступенем інтенсивності фізичні, фізіологічні і соціальні напруження і дискомфорт учнів. Цей процес пов'язаний з цілим рядом негативних емоцій, які призводять до виникнення депресій, фрустрації чи до почуття подавленості, пригніченості, незахищеності. Ігнорування потреб учнів може викликати гнів, образу, роздратування, непослух. У повсякденному житті розрізняють корисні і некорисні конфлікти. Корисні конфлікти допомагають розкрити і тим самим змінити нездорові відносини у дитячому колективі.

Все це служить причиною виникнення конфліктів та конфліктних ситуацій у педагогічному процесі. Будь-яка діяльність пов'язана з подоланням труднощів. Цей процес вимагає окремих зусиль, нервового напруження, затрат фізичних і духовних сил. Тому вчитель повинен вчити учнів переборювати труднощі, які в житті людини неминучі.

Таким чином, агресія як внутрішня спонукальна тенденція – це невід'ємна частина особистісної динаміки (як у нормі, так і при порушеннях різного ступеня вираженості). Агресивність як схильність людини проявляти цю тенденцію у формі конкретних внутрішніх і зовнішніх дій – індивідуальна особливість. Необхідно вчасно виявити причини агресивної поведінки у підлітків та сприяти тому, щоб усунути в

майбутньому переростання агресії в інші форми девіантної поведінки).

Важливе завдання вчителя виявити прояв агресії у підлітків в шкільному колективі, що може призвести до конфліктів. Зменшення конфліктних ситуацій у шкільній практиці – важливе практичне завдання, яке сприяє зменшенню дитячих неврозів.

*У вирішені проблеми використані підходи А.Клим-Климашевської*

### **Література**

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности.– М.: Просвещение, 1989.– 255с.
3. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
4. Скок М.А., Дроздов О.Ю. Вивчення проблем агресивної поведінки як метод профілактики агресії серед молоді (з досвіду впровадження та викладання спецкурсу „Психологія агресивної поведінки”) //Актуальні проблеми психології /За ред Максименко С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т.1, частина 5. – С.145-152.

*Dr. Tamara Zacharuk  
Akademia Podlaska  
Siedlce, Litva, Vilnos*

### **OKRUCIEŃSTWO W MEDIACH ZAGROŻENIEM DLA DZIECI I MŁODZIEŻY**

The most important social problem is showing violence in the media. Watching by children that pictures of terror, cruelty, content with high emotional tension, makes them being in fear conditions, have nightmares and being impel excessively.

Okrucieństwo jest pojęciem szerokim. Jego definicja, „ którą zawdzięczamy antykowi przechodziła z upływem stuleci

znaczą ewolucję, stale jednak zmierzającą w kierunku poszerzenia zakresu tego pojęcia.” (J. Tazbir, 1999, s.5). Definicję okrucieństwa sformułował w starożytności Seneka w dziele *De clementia* (L. A. Seneka, 1985). Okrucieństwo nazywał „skłonnością umysłu do surowości” oraz „jakąś nieużytą zaciętością serca w wyznaczaniu kary”. „Dopuszcza jej się tyran, skądinąd powołany do wymierzania sprawiedliwości. Znajduje on jednak przyjemność w samym okrucieństwie („smakuje sobie w nędzy człowieczej”), wyszukując coraz to nowe rodzaje tortur. Dochodzi wreszcie do tego, że popełnianie okrucieństwa sprawia mu rozkosz. Zdaniem Seneki nie jest nim natomiast znęcanie się rozbójników nad swoją ofiarą, ponieważ tych tylko możemy nazwać okrutnymi, „którzy karania przyczynę mają, ale miary nie mają” (J. Tazbir, 1999, s.18). We współczesnej literaturze przedmiotu odnajdujemy również, próby zdefiniowania okrucieństwa.

Okrucieństwo to:

1. Bezlitosne znęcanie się nad ludźmi lub zwierzętami; zjawisko i problem o szczególnej doniosłości w czasie wojen, rewolucji i zaburzeń życia zbiorowym, uwarunkowane z reguły kompleksem przyczyn, wśród nich przede wszystkim: nieodreagowany strach i gniew, chęć zemsty za krzywdę (krzywdy) faktyczną lub rzekomą, twardy tryb życia, strach przed ewentualną agresją, prawdopodobnie również skłonności sadystyczne (J. Pieter, 1963).

2. Zadawanie cierpień ludziom i zwierzętom prowadzące nawet do pozbawienia ich życia. Przejawy okrucieństwa mogą wystąpić u niektórych dzieci we wczesnym wieku na skutek tego, że nie potrafią wczuć się w sytuację istoty, której zadają cierpienie. (W. Okoń, 1998)

3. Postępowanie lub cecha kogoś, kto jest okrutny. Okrucieństwo jakiejś sytuacji to wyjątkowo trudne warunki, jakie ona stwarza. Okrucieństwa to okrutne czyny. (M. Bańko, 2000)

J. Tazbir podkreśla, że współcześnie terminem okrucieństwo „obdarzamy więcej sposobów znęcania się nad ludźmi (oraz zwierzętami) niż to czyniono w XVI i XVIII stuleciu. Wolno również przyjąć, że za sto lat pojęcie to będzie posiadało jeszcze szerszy niż obecnie zakres”. (J. Tazbir, 1999, s.5).

Ze zjawiskiem okrucieństwa spotykamy się od najdawniejszych czasów. Wystarczy wskazać na przykłady z mitologii: Prometeusz przykuty do skały, pałaca koszula Dejaniry, Marsjasz, z którego Apollo zdiera skórę lub pasterz Melanthias, któremu Odyseusz obciął nos i uszy, a potem pozbawił go rąk i nóg. (M. Pietrzykowski, 1983). Opisy okrucieństwa ludzkiego znajdujemy również w Piśmie Świętym, na przykład: Pierwsza rzeź niewiniątek, Rodzina męczenników, Krwawe ofiary z ludzi. (G. Canfora Omi, 1989). Przemoc i okrucieństwo są niekiedy wkomponowane w kulturę i obyczajowość narodów. Do kulturowo uwarunkowanego okrucieństwa można zaliczyć do niedawna przecież obowiązujący w Chinach zwyczaj krępowania stóp dziewcząt na „złote lilijki”, wydłużanie szyi dziewczętom przez nakładanie metalowych obręczy, czy poddawanie młodych chłopców i dziewcząt brutalnej, okrutnej inicjacji w wyniku, której wielu z nich traciło życie. (F. Znaniecki, 1960). Jak zauważa K. Irzykowski (1976) okrucieństwo zdarza się niekiedy w najbardziej wyrafinowanych kulturach dawnych i współczesnych. Można tu wskazać na hitlerowskie Niemcy. Obywatele niemieccy, uwielbiający literaturę, sztukę, muzykę, teatr dopuszczali się w czasie II wojny światowej przerażających okrucieństw (przykładem niech będą obozy koncentracyjne służące masowej zagładzie ludzkości).

Czasy współczesne dostarczają również wielu dowodów okrucieństwa ludzkiego. Należy tu zwrócić uwagę przede wszystkim na okrucieństwa wojenne, których przykładem jest atakowanie bezbronnej ludności, niehumanitarne traktowanie jeńców wojennych, rozdzielanie dzieci od rodziców, mimo obowiązujących paktów i konwencji. Nie można też nie wskazać na okrucieństwo związane z międzynarodowym terroryzmem. Atak terrorystyczny z 11 września 2001 roku w Nowym Jorku jest tylko jednym z licznych przykładów ludzkiej brutalności, bezwzględności, bestialskości i barbarzyństwa.

Ze zjawiskiem okrucieństwa wśród dzieci i młodzieży spotykamy się również w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Literatura przedmiotu (np. L. Pytko, B. Głowacka, 2000) jak też doniesienia prasowe obfitują w przykłady okrutnych zbrodni dziecięcych. Często przemoc i agresja w szkole nacechowana jest okrucieństwem, chęcią upokorzenia i poniżenia ofiary. W

środowisku szkolnym spotykamy się ponadto z formą przemocy zorganizowanej. Mamy z nią do czynienia, "gdy osoba słabsza (ofiara) wystawiona jest przez dłuższy czas na negatywne działania grupy osób silniejszych (agresorów)".(J. Danilewska, 2002,s.53). Symptomy negatywnego działania to: przemoc bezpośrednia w postaci bicia, przezywania, odbierania przedmiotów i pieniędzy, zmuszania do uwłaczających, poniżających zachowań oraz przemoc pośrednia w postaci oszczerstw, intryg, wykluczania z grupy, naznaczania, izolowania. W przypadku przemocy bezpośredniej zdarza się, że zachowania agresorów wzorowane są na fali wojskowej z całym jej okrucieństwem i przenoszone do środowiska szkolnego. Zjawisko tzw. kociarstwa, czyli przemocy starszych uczniów wobec pierwszoklasistów w gimnazjach i szkołach ponad gimnazjalnych na stałe zadomowiło się w środowisku uczniowskim. Niebezpieczne skutki przemocy wśród uczniów dotyczą zarówno ofiar przemocy jak też agresorów. „ U ofiary przeżywającej często głębokie uczucie poniżenia i upokorzenia, strachu, wstydu oraz dezorientacji dochodzi po pewnym czasie do obniżenia poczucia własnej wartości oraz samooceny, do izolacji społecznej, a nawet do tendencji destruktywnych. U agresora zaś po okresie bezkarnego stosowania przemocy utrwali się niewłaściwy wzorzec zachowania, obniży poczucie odpowiedzialności za własne działania. Zacznie on czerpać poczucie mocy z poniżania innych i zadawania im bólu, a nawet wejdzie w sferę bezprawia. (J.Danilewska, 2002,s.56).

„Świat człowieka współczesnego kształtowany jest w poważnej mierze przez środki masowego przekazu (mass media, środki komunikowania, media elektroniczne). Media są więc dzisiaj głównym źródłem informacji, likwidują problemy przestrzeni i czasu, są także znakomitymi narzędziami pracy intelektualnej i zawodowej. Media umożliwiają kodowanie, przetwarzanie informacji, a także rekonstruowanie wiedzy. Są czymś więcej niż tylko nośnikami komunikatów, są narzędziami, jakimi jednostka dysponuje w poznawaniu rzeczywistości i rozwijaniu swojego intelektu. Media, modelując rzeczywistość, tworzą doświadczenia, które mogą (przy licznych zastrzeżeniach) zastępować osobiste, bezpośrednie doświadczenia jednostki”(M.Majewska, 1999)

Media stwarzają nie tylko szanse społeczne i wychowawcze, ale również zagrożenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Świat

przedstawiony w mediach związanych jest z kilkoma negatywnymi zjawiskami:

- rozbicie spójności wypowiedzi (migawkowość) przy jednoczesnym natłoku informacji (tzw. szum informacyjny)
- afirmacja agresji
- ujednoczenie wzorców zachowań i proponowanie negatywnych postaw życiowych (np. propagowanie konsumpcyjnego i łatwego stylu życia)" (J. Izdebska, 1996)

Ważnym problemem społecznym jest prezentowanie okrucieństwa w mediach.. Z jednej strony nie brakuje nam przykładów na związki między oglądaniem scen drastycznych, treningiem podczas gry w zabijanie a gotowością do agresji antyspołecznej (L. Pytka, 2000) a z drugiej strony pojawiają się prasowe opinie, że pokazywanie przemocy częściej przekonuje, by jej unikać, niż do niej zachęca ( R.Geremek, 2004). Należy zadać sobie pytanie na ile te ostatnie są prawdziwe a na ile podyktowane komercyjnymi potrzebami mediów.

Wśród destruktywnych skutków relacji: dziecko-media J. Izdebska (2003) wymienia postrzeganie przez dzieci współczesnego świata w kategorii wojen, przemocy, kataklizmów, terroryzmu, katastrof, nędzy, bezrobocia, zagrożeń nuklearnych, biologicznych, patologii społecznej, zwłaszcza rodziny, chorób, uzależnień. Oglądanie przez dzieci scen grozy, okrucieństwa, treści o dużym napięciu emocjonalnym wywołuje u nich stany lękowe, uczucia strachu, koszmary senne, lęki nocne, nadmierną pobudliwość. (M. Braun Gałkowska, 1995).

W sposób najbardziej globalny i niekontrolowany okrucieństwo pojawia się w Internecie. Należy podkreślić, „ że jeszcze nigdy tak wielu nie przekazywało tak wiele tak licznym i tak tanio”.( S.Juszczuk, 2000, s.121). W Internecie oprócz informacji potrzebnych i pożytecznych pojawiają się między innymi pochwały nekrofilii, czarnych mszy, kanibalizmu, zdjęcia przedstawiające pornografię, morderstwa, samobójstwa, pokazujące tortury, rozstrzeliwania i upokorzenia. Treści te są dostępne poza jakąkolwiek kontrolą dla dzieci i młodzieży „buszującej” w Internecie.” Jeśli dołączymy do tego obrazu wszechobecną w Internecie przemoc i terror, to wychodzi z tego mieszanka

wybuchowa, która dla młodzieży może okazać się katastrofalna w skutkach” (S. Juszczak, 2000, s.131).

Do jednych z bardziej niebezpiecznych obszarów Internetu należą te, które działają na zasadzie wirtualnej rzeczywistości. Młody człowiek znajduje w niej zamkniętą, odizolowaną przestrzeń, w której może dokonywać najróżniejszych czynów w tym również okrutnych, wcielając się w rolę oprawcy i kata decydującego o życiu i śmierci. Wirtualne okrucieństwa, w których podejmuje się, wielokrotnie, choć tylko „na niby” decyzje o zabijaniu, eliminowaniu, niszczeniu innych ludzi zwiększają prawdopodobieństwo, że decyzje podejmowane w rzeczywistości mogą być podobne do tych, które były „wirtualnie podejmowane w toku gry w zabijanie” (L.Pytka, 2000,s.58).

M.Braun-Gałkowska zwraca uwagę na potrzebę wprowadzenia do szkół edukacji medialnej. Dotyczyłaby ona „nie tylko informatyki, ale uczyła również rozumienia języka mediów i posługiwania się nim, a także wyjaśniała psychologiczne mechanizmy oddziaływania i potrzebę uruchamiania aktywności własnej, czyli świadomego decydowania o sposobie korzystania”.

(M. Braun-Gałkowska, 1996)

Nauka umiejętnego korzystania obejmować powinna:

- nauczanie gospodarowania swoim czasem
- kontrolowanie przez rodziców treści, jakości programów, gier, pism, z których dziecko korzysta;
- uczenie selektywności i krytycyzmu w wyborach oferowanych przez media usług i informacji oraz programów
- odbiór mass mediów powinien mieć charakter rodzinno-domowy; wspólne oglądanie programów, wspólne prowokowanie dzieci do zadawania pytań, wyjaśnianie niezrozumiałych treści, dyskusje na temat obejrzanego programu, ulubionych gier komputerowych dziecka mają duże walory wychowawcze i kształcące, ponieważ wpływają na poczucie estetyki, kształtują moralność oraz służą ćwiczeniu potrzebnych w życiu umiejętności dyskusowania, zabierania głosu, uzasadnienia własnych sądów, poszanowania odmiennych poglądów
- uwrażliwianie na rzeczy piękne i dobre

- prezentowanie przez rodziców innych form spędzania czasu wolnego i zapoznawanie z innymi niż elektroniczne źródłami informacji
- zapewnienie bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi i przyrodą
- uczenie wykorzystywania i przetwarzania uzyskanych informacji
- uczenie dystansu do rzeczywistości tworzonej w mediach
- wdrażanie do rozróżniania informacji sprawdzonych i niepewnych, uczenie krytyki propagandy i reklamy. (S. Juszczak, 2000, s.203)

### **Bibliografia**

1. Bańko M., Inny Słownik Języka Polskiego PWN A...Ó, Warszawa 2000
2. Braun-Galkowska M., Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1995, nr 6
3. Bulenda T., Prawna ochrona jednostek przed przemocą w rodzinie, w: I. Pospiszył (red), Razem przeciw przemocy, Warszawa 1999
4. Canfora Omi G., Biblia ilustrowana, Lublin 1989
5. Danilewicz J., Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia, Warszawa 2002
6. Doroszewski W., Słownik Języka Polskiego, Warszawa 2000
7. Geremek R., Przemoc na zdrowie, Wprost, 2004, nr19
8. J. Izdebska, Irzykowski K., Słoń wśród porcelany. Lżejszy kaliber, Kraków 1976
9. Rodzina, dziecko, telewizja- szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok 1996.
10. Izdebska J. (red), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym, Białystok 2003
11. Juszczak S., Człowiek w świecie elektronicznych mediów- szanse czy zagrożenia, Katowice 2000
12. Konarzewski K., Przymus w szkole, Psychologia wychowawcza 1994, nr 2.
13. Ludwiczak D., Piskadłowa A., Tarka-Huczek E., Słownik Wyrazów Bliskoznacznych, Warszawa 1998



14. M. Majewska, Edukacja medialna w programach szkolnych, [W:] Dzieci a mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium, Zielona Góra 22-23 października 1998 Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, Warszawa 1999.
15. Okoń W., Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1998
16. Pieter J., Słownik Psychologiczny, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963
17. Pietrzykowski M., Mitologia starożytnej Grecji, Warszawa 1983
18. Pytka L., Wirtualność i realność we współczesnej cywilizacji i kulturze, a dojrzewanie osobowości antyspołecznej, w: Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
19. Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
20. Tazbir J., Okrucieństwo w nowożytnej Europie. Prace wybrane, tom 2, Warszawa 1999
21. Znaniński F., Socjologia wychowania, Warszawa 1960
22. Zdziechowski M., O okrucieństwie, Kraków 1993

*Mgr Sabina Wieruszewska – Duraj*  
*Akademia Podlaska*  
*Siedlce, Polska*

### **PEDAGOGIA CELESTYNA FREINETA W PRZEDSZKOLNEJ EDUKACJI EKOLOGICZNEJ**

W sytuacji aktualnych problemów związanych z ochroną środowiska, coraz silniej akcentuje się konieczność zmian, nie tylko w relacjach człowiek – środowisko, ale również w relacjach międzyludzkich. Zmiany te powinny dokonywać się w człowieku już od najmłodszych lat. Podstawowe zadania w tym zakresie spoczywają więc na placówkach przedszkolnych.

Wychowanie przedszkolne jest bowiem rozumiane w kategoriach: dziecko – rodzina – środowisko. Częścią składową tego wychowania powinna być edukacja ekologiczna. Konieczne staje się więc wyposażenie dziecka w podstawową wiedzę o środowisku i niezbędne umiejętności w tym zakresie. Przez środowisko

rozumiemy dom rodzinny, przedszkole, podwórko, grupy rówieśnicze oraz najbliższe otoczenie.

Współczesna edukacja dziecka odwołuje się do konieczności uwzględniania postulatu przygotowania wychowanka do umiejętnego funkcjonowania w przyszłości, w nieznanym jeszcze warunkach. Wiele mówi się o tym, że należy wykształcić człowieka, który nie myśli kategoriami konsumpcyjnymi, ale kieruje się wartościami humanistycznymi i ekologicznymi. Kształtowanie świadomości ekologicznej już od przedszkola jest zatem nie tylko potrzebą, ale również nakazem współczesności.

Z roku na rok wzrasta zainteresowanie problemami ekologii, powstają nowe programy, projekty, nadal więcej jednak pisze się i mówi o edukacji ekologicznej, niż praktycznie działa na rzecz szeroko pojmowanego środowiska. Elementy edukacji ekologicznej znalazły miejsce w programach wychowania przedszkolnego. Okazuje się, że to za mało, by w sposób wybiórczy traktować zagadnienia tak ważne dla człowieka, a przede wszystkim dla całej naszej planety. Im częściej organizuje się aktywność dzieci ukierunkowaną na ochronę i kształtowanie środowiska, tym bardziej przekonujący staje się fakt, że wiedza przeciętnego nauczyciela ogranicza się do tradycyjnego i fragmentarycznego sposobu przekazywania wiedzy z zakresu ekologii, opartego na dostępnych programach które nie wyczerpują zakresu treściowego z szeroko pojętej ekologii. Dlatego też coraz częściej staje on przed problemami:

- W jaki sposób przekazywać podstawowe wiadomości związane z relacjami i zależnościami zachodzącymi w środowisku?
- Jak uczyć rozumienia i znaczenia podstawowych pojęć ekologicznych?
- Jak kształtować umiejętności niezbędne do podejmowania działań przeciwdziałającym niekorzystnym przekształceniom środowiska?

Współczesne przedszkole poszukuje zatem odpowiedzi na pytania o kształt i zadania nowego systemu wychowania przedszkolnego. W licznych stanowiskach, zarówno teoretyków, jak i praktyków, panuje zgodność co do tego, iż powinno to być przedszkole na miarę nadchodzącej epoki, w którym proces wychowania i kształcenia przybiera formę swobodnych poszukiwań i

twórczości. Zatem przedszkole winno być miejscem, w którym dokonuje się rzeczywista integracja wszystkich uczestników procesu wychowawczo – dydaktycznego.

W takiej sytuacji rola przedszkola w zakresie rozwijania świadomości ekologicznej, kształtowania wartości i postaw proekologicznych oraz zmiany dotychczasowego stylu życia staje się niezmiernie ważna. W tym aspekcie istnieje konieczność uwzględniania w procesie edukacji czynników aktywizujących rozwój dziecka, stwarzania warunków umożliwiających odkrywanie przez dziecko rzeczy nowych, a także nowych obszarów rzeczywistości z jednoczesnym odkrywaniem przez niego ogromnego potencjału własnych możliwości. Istnieje konieczność zaprojektowania takich sytuacji edukacyjnych w przedszkolu, które rozbudzą wewnętrzną motywację dziecka do twórczej aktywności, zaspokoją jego potrzeby, nauczą odpowiedzialności za podjęte decyzje. W zależności od tego, jaki sposób pracy zastosuje nauczyciel, czy uwzględni zasadę podmiotowości dziecka i jakie zmiany organizacyjne przeprowadzi w przedszkolu – edukacja ekologiczna może przynieść zamierzone efekty.

Termin „ekologia”, do niedawna stosunkowo wąski, odnoszący się wyłącznie do nauk biologicznych, jest obecnie rozumiany i stosowany bardzo szeroko. Na trwałe wszedł on do słownika nauk humanistycznych: pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii.

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele różnorodnych, niejednokrotnie bardzo odmiennych stanowisk wobec ekologii. Otóż zagadnienia ekologiczne ujmowane w wąskim zakresie, odnoszą się wyłącznie do zagadnień przyrodniczych. Natomiast ekologia rozpatrywana w szerszym zakresie odnosi się do kwestii środowiska przyrodniczego, geograficznego i społecznego, a działania ekologiczne powinny być i są podejmowane we wszystkich dziedzinach życia, również w edukacji.

Obecnie zauważa się bardziej holistyczne spojrzenie na zjawiska dotyczące całej biosfery. Wcześniejsze określenia: „edukacja o środowisku”, „ochrona środowiska” czy „edukacja przyrodnicza” używane są coraz rzadziej. Zdaniem W. Bojarskiego, termin „ochrona środowiska” jest już terminem nieaktualnym. Twierdzi on, że „jest już pojęciem zbyt zawężonym. Aktualnie

należy mówić o «poszanowaniu przyrody», o jej «autonomicznych i nienaruszalnych prawach», o «współdziałaniu z przyrodą»”.

Współcześnie najczęściej używanymi terminami są „edukacja ekologiczna” i „edukacja środowiskowa”, jednakże w polskiej tradycji edukacyjnej i dokumentach państwowych utrwaliła się mocniej nazwa „edukacja ekologiczna”, która określa zarazem cel edukacji: „wyrobienie umiejętności holistycznego podchodzenia do zjawisk przyrody i cywilizacji i działania zgodnie z prawami ekologii”.

Pojęcie edukacji ekologicznej interpretowane jest w różny sposób. Jak wynika z przeglądu literatury, edukacja ta rozumiana i realizowana jest coraz częściej szeroko, obejmując wszelkie działania, które nie tylko uczą ochrony środowiska, ale również własnego ciała, innych ludzi, Ziemi.

L.Kożuchowski traktuje edukację ekologiczną jako „wyraz nowego humanizmu tworzonoego poprzez realizowanie wartości nadających sens życiu, widzenie w podejmowanych działaniach drugiego człowieka, poczucie odpowiedzialności wobec ludzi i za środowisko, a także własnej wolności i godności”.

Zarówno pedagodzy, jak i ekolodzy jednogłośnie stwierdzają konieczność ekologicznego edukowania przedszkolaków. G.Kutyłowska twierdzi, że „dziecko wychowane w potrzebie kontaktu z przyrodą, nauczone proekologicznego myślenia, w okresie dojrzałym jest w stanie naprawić lub zneutralizować negatywne skutki gospodarki jego poprzedników na Ziemi”. Tak więc edukacja ekologiczna znalazła swoje miejsce w programach wychowania przedszkolnego, wśród pozostałych obszarów edukacyjnych, stanowiących nierozdzielalną całość, uzupełniających się wzajemnie.

W zakresie edukacji ekologicznej lub zamiennie stosowanej w programach nazwy – edukacji środowiskowej, wyodrębnia się zagadnienia szczegółowe, w których wydziela się najczęściej cztery poziomy działań na zasadzie stopniowania trudności w pracy z dzieckiem lub podział na grupy wiekowe, z których każda zawiera treści dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka. Schemat ten odnosi się tak samo do pozostałych obszarów edukacyjnych, zawartych w programach wychowania przedszkolnego, tak więc

edukacja ekologiczna (edukacja środowiskowa) formalnie traktowana jest na równi z innymi obszarami.

W większości programów wychowania przedszkolnego dopuszczonych przez MEN do użytku przez placówki przedszkolne założenia programowe odnoszą się do przybliżenia dzieciom zakresu pojęcia środowiska naturalnego, przekazania im elementarnych wiadomości o różnorodności i jedności świata oraz poznania podstawowych procesów życiowych organizmów żywych. Założenia programowe z zakresu edukacji ekologicznej obejmują również zadania, jakie spoczywają na nauczycielu w procesie poznawania przyrody. Należą do nich:

- zapewnianie dzieciom sytuacji do przeżyć w bezpośrednim i pośrednim kontakcie z obiektami i zjawiskami przyrodniczymi;
- przekazanie podstawowych wiadomości o ekosystemach, obiektach i zjawiskach występujących w najbliższym środowisku życia dziecka;
- zapewnienie podstawowej orientacji o znaczeniu obiektów i zjawisk dla ich życia;
- ukazanie związków przyczynowo – skutkowych wszelkich procesów przyrodniczych, zwłaszcza w najbliższym środowisku ich życia i działalności;
- ukazanie związków pomiędzy stanem środowiska a samopoczuciem i zdrowiem ludzi;
- kształtowanie nawyków oszczędnego korzystania z zasobów naturalnych i maksymalnej ich ochrony;
- kształtowanie umiejętności segregowania odpadów i powtórnego wykorzystywania zasobów naturalnych w najbliższym środowisku: domu, przedszkolu, podwórku;
- kształtowanie potrzeby przestrzegania norm ekologicznych przez samych siebie i innych;
- ukazanie potrzeby kulturalnego i bezpiecznego zachowania się w miejscu zabawy, wypoczynku, nauki i pracy;
- wdrażanie do przestrzegania ekologicznego stylu życia;
- zapewnienie warunków do okazywania pożądanych postaw wobec wszystkich istot żyjących, a także współdziałania na rzecz ochrony, odnawiania, przekształcania, racjonalnego eksploatowania i pomnażania bogactw najbliższego środowiska przyrodniczego.

Powyższe założenia znajdują odzwierciedlenie w programach w postaci sformułowanych treści w obszarze edukacji ekologicznej, w taki sposób, by wiązały się one z czynnościami dziecka, zadaniami oraz celami.

W ramach realizacji treści programowych z zakresu edukacji ekologicznej dzieci 6-letnie zapoznają się między innymi z:

- warunkami życia, rozmnażania;
- gatunkami roślin i zwierząt;
- zmianami w życiu przyrody i ludzi;
- kalendarzem przyrody i pory roku;
- tradycjami, zwyczajami i obrzędami związanymi z porami roku;
- pogodą i przyrządami do jej pomiaru;
- ruchem Ziemi a porami roku;
- warunkami życia roślin;
- warunkami życia zwierząt;
- środowiskiem przyrodniczym człowieka i planowaniem wypoczynku; mapami Polski i świata, przewodnikami turystycznymi;
- sposobami ochrony gatunków roślin i zwierząt;
- zagrożeniami dla przyrody oraz zdrowia i życia człowieka;
- skutkami rozwoju przemysłu;
- konkretnymi sposobami zapobiegania i likwidowania niekorzystnych skutków zagrożeń;
- sposobami racjonalnego i zdrowego stylu życia (odżywiania, higieny) i rekreacji;

Ilość i jakość opanowanej przez dzieci wiedzy, jak również rozumienie jej i umiejętność wykorzystywania w praktyce uwarunkowana jest głównie sposobem postępowania nauczyciela w pracy z dziećmi, czyli przyjętymi metodami nauczania. W przedszkolnej edukacji ekologicznej stosuje się metody przyjęte jako podstawowe metody pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi. Są to metody oparte na działaniu (metody czynne), metody oparte na obserwacji (oglądowe) i metody oparte na słowie (metody słowne). Do metod czynnych, opartych na działalności dziecka zalicza się metodę samodzielnych doświadczeń, metodę kierowania działalnością własną dziecka, metodę zadań stawianych dziecku i metodę ćwiczeń. Z kolei metody oglądowe, oparte na bezpośrednim

spostrzeganiu i przeżywaniu w kontakcie z otoczeniem materialnym, kulturalnym i społecznym obejmują obserwację, pokaz, wzór osobowy nauczyciela oraz udostępnienie wytworów sztuki. Do metod słownych zaś zalicza się rozmowy, opowiadania i zagadki, objaśnienia i instrukcje, sposoby społecznego porozumienia i metody żywego słowa.

Powyższa podstawowa klasyfikacja metod w wielu programach wychowania przedszkolnego ulega rozszerzeniu, wzbogaceniu o dodatkowe metody pracy wychowawczo – dydaktycznej. Szczególnie ma to miejsce w obszarze edukacji ekologicznej, w której dużą rolę przypisuje się metodom problemowym, pozwalającym dzieciom być odkrywcami, a nie tylko wytrwałymi widzami i słuchaczami.

Nauczyciele mają możliwość korzystania w swej pracy z gotowych i sprawdzonych materiałów dydaktycznych i zabiegów metodycznych. Mają również możliwość wzbogacania swej pracy o efekty własnych poszukiwań, nowych rozwiązań. Czas wprowadzania reformy oświatowej to czas wielu zmian programowych. Nauczyciele szkół masowych, a także przedszkoli stanęli przed możliwością przyjęcia odpowiedniego ich zdaniem programu nauczania i wychowania. Mogą zatem podejmować w tym zakresie różnego rodzaju działania, takie jak: wybór jednego z opracowanych programów, modyfikacja wybranego programu, stworzenie w oparciu o podstawę programową autorskiego programu nauczania i wychowania.

Wśród nowych rozwiązań metodycznych w pracy wychowawczo – dydaktycznej przedszkola wyróżnia się zastosowanie koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta.

Pedagogika Freineta opiera się na założeniu, że sposób twórczego poznawania rzeczywistości, dokonujący się w trakcie długotrwałych cykli działalności artystycznej dzieci, jako integrujący ich uczucia, wyobraźnię i myślenie, jest najdoskonalszą metodą zdobywania wiedzy.

Dominującym zagadnieniem w pedagogicznej koncepcji C. Freineta jest swobodna działalność twórcza dziecka. W klasach freinetowskich dzieci oddają się twórczości nie tylko dlatego, żeby się wypowiedzieć, ale ich ekspresja ma zawsze charakter poznawczy i społeczny. Zgodnie ze swymi założeniami i określonym celem

wychowania, dawną klasę odgradzoną od pulsującego wokół niej życia, przekształcił w ruchliwą pracownię, dającą dzieciom możliwość twórczego poszukiwania i indywidualnego eksperymentowania.

C. Freinet dążył do tego, by uczynić szkołę miejscem, w którym dokonywałby się rzeczywisty rozwój osobowości dziecka, a jak wiadomo, jest to możliwe wtedy, gdy każde dziecko będzie mogło znaleźć w szkole warunki do swobodnego wyrażania się w różnych dziedzinach swojego życia i twórczości.

Zamiast tradycyjnego nauczania opartego na systemie podręcznikowym i na bezwzględnej autorytecie nauczyciela, C. Freinet wprowadził nowe, oryginalne formy pracy szkolnej, które nazwał „technikami szkolnymi”. Są to: swobodne teksty, drukarnia i gazetka szkolna, doświadczenia poszukujące, planowanie pracy indywidualnej i zespołowej przez uczniów, spółdzielnia klasowa, referaty i sprawności, różnorodne formy swobodnej ekspresji artystycznej i technicznej, wymiana gazetek, korespondencji, informacji i doświadczeń między szkołami.

Powszechnie dostrzeganym wymiarem twórczości dziecka są werbalne i niewerbalne efekty ekspresji, arcydzieła dziecięce. Każda z technik C. Freineta wiąże się z konkretnym wytworem, np.:

- technika swobodnego tekstu – swobodne teksty dzieci gromadzone w kartotece materiałów źródłowych są wykorzystywane w edukacji językowej, stanowią źródło ćwiczeń językowych;
- technika drukarni – drukowane samodzielnie przez dzieci teksty (współcześnie, obok tradycyjnej drukarni wykorzystuje się w składaniu tekstu komputer, maszynę do pisania);
- technika gazetki – ekspresja werbalna i niewerbalna związana z redakcją gazetek;
- technika fiszek autokorektywnych – fiszki autokorektywne i efekty samodzielnej pracy ukierunkowanej fiszką;
- technika doświadczeń poszukujących – albumy, wywiady, plakaty i inne opracowane efekty samodzielnych poszukiwań, samodzielne tworzenie i uzupełnianie kartoteki materiałów źródłowych.

Techniki C. Freineta, przewidziane początkowo jako metoda pracy dydaktycznej – wychowawczej w szkole elementarnej, znalazły



bardzo podatny grunt dla swej działalności w placówkach przedszkolnych.

O przydatności technik freinetowskich w wychowaniu przedszkolnym zdecydowały te same zasady, które wpłynęły na zmianę tradycyjnej klasy w nowoczesną, a mianowicie:

- stałe „doświadczenia poszukujące” środków najskuteczniejszego oddziaływania wychowawczego;
- głębokie zainteresowanie dzieckiem, jego potrzebami, prawami jego rozwoju, jego zamiłowaniem do działalności odkrywczej i twórczej;
- życzliwa, przewidująca trudności dziecka obecność wychowawczyń, które potrafią stworzyć dzieciom klimat wzajemnego zaufania, sprzyjający nawiązaniu naturalnego dialogu między nimi a środowiskiem.

C. Freinet ostro krytykował system organizacji i metody pracy przedszkoli. Zarzucał im, że nie biorą pod uwagę życia dziecka w całej jego złożoności i poprzez wprowadzanie z góry ustalonego schematu zajęć w niekorzystnych dla dziecka warunkach cieplarnianych i sztucznych ograniczają możliwości samodzielnych doświadczeń dziecka. Krytykował on również materiał dydaktyczny składający się przeważnie z zestawu przedmiotów ograniczających samodzielność dziecka, uniemożliwiających swobodne doświadczenie.

Szczególną rolę w przedszkolu freinetowskim odgrywają te materiały i narzędzia, które pozwalają dziecku na swobodną ekspresję artystyczną, np.: pędzle, gliny ceramiczne, rylce do wycinania linorytów, łatwe w użyciu limografy do ich powielania, różnorodne tkaniny i wiele innych ciekawych i niekonwencjonalnych materiałów.

W przedszkolu freinetowskim znalazły szerokie zastosowanie narzędzia, które pozwalały dziecku na nawiązanie bliskiego kontaktu z otoczeniem, środowiskiem naturalnym, na wyrażanie swych pragnień i pogłębianie świadomości związków zachodzących między ludźmi a przyrodą. Tymi narzędziami są: mowa, pismo, rysunek, rzeźba, druk, muzyka i taniec.

Zdaniem C. Freineta, metody tradycyjne rozwijają mowę dziecka przez uczenie obrazków i pamięciowe wyuczanie zdań i

wierszyków. W przedszkolu freinetowskim zaś, dziecko poznaje zjawiska i czynności w toku ich trwania.

Podstawową organizacyjną formą nauczania jest praca zespołu i zróżnicowana praca indywidualna, a wyjątkowo tylko jednolita praca zbiorowa dzieci. Praca z dziećmi oparta jest na wspólnym planowaniu pracy, które prowadzi do wykonywania szeregu celowych czynności dziecka, które nie są wyznaczone rygiorem zbiorowego tempa ani też sztywnymi ogniwami procesu nauczania. Jak twierdzi J. Walczyna, specyfiką tego typu zajęć „jest ich swoista plastyczność, umożliwiającą samodzielne działanie i twórczy stosunek do podejmowanych zadań”.

W procedurze przygotowania zajęć ważną rolę pełni wyposażenie pracowni (sali), gdzie odbywają się zajęcia. Stałe elementy takiej pracowni to: różnego rodzaju encyklopedie, albumy, atlasy, słowniki, globusy, filmy, przeźrocza, ilustracje, taśmy, zestawy różnorodnych fiszek. Materiały te spełniają jednocześnie funkcję podręczników, które jak wiadomo, C. Freinet wyeliminował z systemu pracy z dzieckiem.

Ogromną rolę w organizacji pracy dzieci na zajęciach odgrywa planowanie przez nich określonych działań z zakresu poszczególnych zagadnień. Dzieci biorą udział w sporządzaniu planów rocznych, miesięcznych i tygodniowych. Szczególnie interesująca jest forma planów tygodniowych indywidualnej pracy dziecka. Na początku tygodnia dziecko planuje rodzaj i pewną liczbę określonych zadań, z wykonania których rozlicza się po określonym przez siebie czasie. Nauczyciel czuwa, by podejmowane przez każde dziecko zadania były realne i możliwe do wykonania, a także bierze udział w ocenie ich wykonania.

Samodzielność w podejmowaniu różnorodnych zadań na zajęciach z wykorzystaniem technik C. Freineta i możliwość sprawdzania wyników swojej pracy sprawiają, że na zajęciach tych panuje porządek i atmosfera twórczości i przyjaznej dla dziecka nauki. O takim sposobie prowadzenia zajęć C. Freinet mówi: [...] „Z pedagogicznego i humanistycznego punktu widzenia ta nowa forma pracy ma najwyższą wartość”.

W przedszkolnej edukacji ekologicznej wielką rolę pełni aktywność własna i indywidualna działalność dziecka. Doświadczenie rzeczywistości z prawem do błędów, ponownym

podejmowaniem aktywności badawczej i dochodzeniem do rozwiązań na wiele różnych sposobów, najlepiej, zdaniem autorki pracy, realizuje postulat takiej organizacji pracy na zajęciach, aby przyjąć ekspresyjny model wychowania przedszkolnego. W ramach tego założenia „wychowywać to tyle, co pomóc odnaleźć i wydobyć z istoty ludzkiej coś, co jest w niej zawarte w stanie potencjalnym, a co bez tego wysiłku nie mogłoby się zaktualizować. Ogólne cele i zadania wychowania związane są z koncepcją człowieka autonomicznego, posiadającego własną indywidualność i umiającego się porozumieć z innymi ludźmi, człowieka demokratycznego”.

Ten model wychowania znajduje odzwierciedlenie w koncepcji pedagogicznej C. Freineta, którego podstawowym założeniem wychowawczym jest indywidualne doświadczenie poszukujące. Głównym zadaniem nauczyciela w tym zakresie jest stwarzanie dzieciom warunków do możliwie najszerzego stosowania tych doświadczeń „po omacku”. Jest to podstawowe założenie koncepcji C. Freineta, który twierdzi, że dzieci powinny przebywać w naturalnym środowisku sprzyjającym rozbudzaniu ciekawości, a jednocześnie stwarzającym warunki do tego, by ciekawość tę zaspokoić.

#### Literature

1. Por. A. Kalinowska, Edukacja ekologiczna, historia i nowe prądy w Polsce i na świecie, (w: ) A.Kalinowska, H. Skolimowski, E. Symonides, K. Waloszczyk, Podstawy ochrony środowiska, cz. 5. Od edukacji do świadomości ekologicznej, WSiP, Warszawa 1995.
2. W. Bojarski, Kształcenie ekologiczne, (w: ) Wychowanie i nauczanie ochrony środowiska w szkołach. Materiały z sesji Rady Naukowej Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody, LOP, Warszawa 1987, s. 42.
3. A. Kalinowska, Edukacja ekologiczna ..., op. cit., s. 7.
4. Por. D. Morsztyn, Edukacja ekologiczna w szkole. Propozycje programowe dla nauczycieli, Zakład Usług Ekologicznych Zielone Płuca Polski, Suwałki 1995
5. J. Kożuchowski, Problem edukacji ekologicznej, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika XVIII”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 3.

6. G. Kutylowska, Program edukacji ekologicznej w przedszkolu z propozycjami zajęć, Wydawnictwo Didasko, Warszawa 1997, s. 12.
7. E. i J. Frączakowie, Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych, Turpress, Toruń 1996, s. 12.
8. Por. B. Łojewska, W świecie przedszkolaka. Program edukacji przedszkolnej, Wyd. KOBA, Warszawa 2001.
9. M. Kwiatowska, Podstawy pedagogiki przedszkolnej, WSiP, Warszawa 1988, s. 61.
10. Ibidem, s. 64.
11. H. Semenowicz, Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 107.
12. Por. Ibidem, s. 109 – 110.
13. J. Walczyna, Integracja nauczania początkowego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 71.
14. W. Frankiewicz, Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego, WSiP, Warszawa 1983, s. 37.
15. C. Freinet, Niezmienne prawdy pedagogiczne, w: O szkołę ludową. Pisma wybrane, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 245.
16. K. Lubomirska, Przedszkole. Rzeczywistość i szansa, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 166.
17. Por. H. Semenowicz, Nowoczesna Szkoła ..., op.cit., s.108–109.

*I.A.Кравцова*

## **ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Большую роль в процессе обучения начальной школы отведено дидактической игре. В дидактических играх ребёнок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы, проводит доступный ему анализ и синтез, делает выводы. Умелая организация дидактической игры открывает младшим школьникам учебный материал таким, который формирует и активизирует их субъективную жизнедеятельность.*

*The didactic game plays a great role in the process of teaching in a primary school. In didactic games the child watches, compares, classifies objects, carries out a simple analysis and synthesis and makes conclusions. Capable guidance of a didactic game presents the teaching material to junior pupils in such a way that it helps to form and develop their subjective vital activity.*

Перехід на нову структуру і зміст навчання поставив перед учителем ряд досить складних проблем, і серед них чи не найголовніша – яким чином так побудувати процес навчання, щоб найповніше задовольнити проблеми кожного учня. Особливе місце зайняла гра на уроці. Стаючи дорослою, дитина у своїй колишній грі відкриває нові посильні для себе глибини, нові схованки, нові тасмниці, які допомагають їй зрозуміти, що в ній є щось, чого інші не знають і про що не здогадуються. Дитина пізнає свою феноменальність. І саме дитина, тобто учень повинен стати центральною фігурою на уроці. Психологи зазначають, що на початку навчання шестилітня дитина зазнає особливих труднощів. Вони пов'язані з новою соціальною роллю, зміною повідної діяльності, збільшення психологічного та фізіологічного навантаження. І зараз педагогічні інновації орієнтують вчителя на здатність наситити систему новим змістом, для того, щоб формувати інноваційну особистість.

Величезну роль у процесі навчання початкової школи відіграє дидактична гра. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, зіставляє, класифікує предмети, проводить доступний їй аналіз і синтез, робить узагальнення. Висока ефективність дидактичної гри безсумнівна. Дитина працює з використанням “ігрових” матеріалів легше, веселіше, а головне – інтенсивно, значно продуктивніше і не помічає цього.

Дидактична гра – метод імітації прийняття рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри за правилами, що вже вироблені учасниками.

Ф.М.Блехер у книзі “Дидактична гра” визначила чотири вимоги, без урахування яких не можна віднести ту чи іншу навчальну діяльність учнів до класу дидактичних ігор. Зокрема, на її думку, грою можна вважати тільки таку діяльність, в якій присутній хоча б один із наступних елементів:

- несподіванка – поява, зникнення, пошук і знаходження, непередбачене повторення дії в грі тощо;
- загадка, що інтригує дітей, стимулює їхню творчу фантазію, мобілізує дитячий досвід;
- рух;
- змагання.

У процесі багатьох дидактичних ігор діти працюють з величезним емоційним піднесенням, часом з граничним напруженням своїх здібностей. Участь у грі дає кожному учневі своєрідне право на помилку, не робить з помилки трагедії, не розцінює її як незнання. Кожна гра повинна мати конкретну дидактичну мету. Вчитель повинен з максимальною користю для дітей застосовувати ці ігри, він повинен чітко усвідомити, досягненню якої мети вони слугують, у якому зв'язку має перебувати гра з уже вивченим матеріалом і тим, що тільки-но вивчатиметься. Важливо уявити себе на місці дітей, продумати можливі варіанти, труднощі тощо. Гра має проходити невимушено, але за цією невимушеністю повинна стояти величезна організаційна робота вчителя. Зміст гри має бути доступним для кожного учня; правила гри чітко сформульовані; підсумок гри – чіткий, справедливий. Готуючись до гри треба виділяти такі етапи:

- ознайомити учасників із темою та змістом, розподілити ролі;
- розкрити хід і зміст гри;
- підведення підсумків гри.

Велике значення має форма, в якій учитель оцінює результати. В усіх випадках підведення підсумків гри перша й основна форма оцінювання – є похвала. Національною системою змістовних оцінок є система, яку запропонував Ш.А.Амонашвілі у своїй книзі “Добрий день діти!”.

Система підведення підсумків гри передбачає: доброзичливе ставлення до учнів, позитивне оцінювання зусиль учня, спрямованих на розв'язання завдань в усіх випадках, навіть тоді, коли ці зусилля не приводять до позитивного результату; детальний аналіз утруднень учнів, помилок допущених ними; конкретні вказівки, спрямовані на поліпшення досягнутого результату.

Театральний теоретик, знавець “життя людського духу”, послідовник вчення К.Станіславського, автор відомої книги “Режисура як практична психологія” П.Єршов, вивчаючи природу й логіку дії, переконливо довів, що будь-яку мету (зокрема й дидактичну) можна розглядати не тільки ізольовано й не тільки в контексті завдань, рівних за субординацією, а й у контексті послідовної низки різномасштабних дій, у яких виявляється якась реальна цілеспрямованість індивіда, особистості. Дидактичність стає умовою для більш насиченого проживання учнями часу уроку, ніж те, що могло б виникнути серед учнів стихійно, - якби не було уроку, не було вчителя, не було такого завдання. Вдале проведення дидактичної гри відкриває учням навчальний матеріал як такий, що формує й активізує їхню суб’єктивну життєдіяльність. Дидактична гра дає змогу учням, які самовиражаються, відчутти резонанс зацікавленості (співучасті) однолітків, побачити нові грані свого єднання, усвідомити себе, як однолітків-однодумців. Гра завжди пов’язана з упевненістю, що партнери у встановлених ігровими правилами межах – однодумці.

Дидактичні ігри дають змогу значно розширювати ці межі, залучати більшу кількість учасників. У цьому їхня унікальність.

Вчителем-психотерапевтом названо мовну гру. Інтелектуальна, цікава, захоплююча, вона містить цілий спектр правил і способів, які сприяють емоційному розвантаженню, зняттю розумової напруги. Про які правила тут йдеться? У чому криється “секрет” їх успішного використання – адже з часом мовна гра не втрачає своєї свіжості й актуальності, а інтерес до неї зростає. На нашу думку, причина такої популярності мовної гри серед шкіл слід шукати у її причетності до животрепетних реалій життя, глибинних зв’язках з найважливішими царинами людської діяльності: суспільним явищами, культурою, наукою, мистецтвом.

Мовна гра не підпадає під більшість тлумачень гри як явища. Словесна незвичайність, неправильність, яка свідомо і навмисно допускається мовцями з метою підсилення комічного ефекту або виразності. Механізм її досить простий: мовець “трається” з формою мовлення, вводячи в нього словесну

неправильність (незвичайність) – гру слів, каламбури, паронимазії, омонімуючими термінами далеко не окреслюється коло явищ, які виходять до поняття мовної гри. А слухач, отримавши настанову на гру (будь-яку, нехай навіть найпримітивнішу, на зразок “Це жарт”, “Жартую”), підтримує її намагаючись розгадати задум автора. Є й обов’язкова умова: обидва учасники і мовець, і слухач мають усвідомлювати словесну неправильність, як і те, що ця неправильність вводиться у мовлення навмисно, з певною метою (оскільки тільки навмисна неправильність викличе бажання підтримати гру, а не подив і не досаду).

У такий спосіб мовець, як, мабуть, у будь-якому іншому виді гри, намагається самоутвердитися, розважити себе і співрозмовника, тренує мислення. Її ознаки переконливо доводять, що ми маємо справу саме з грою, такою, що є в компетенції вищої розумової, як, скажімо, гра в шахи. Але в контексті мовної гри вони можуть набувати по-справжньому масштабного значення.

Творці мовної гри – носії різних рівнів освіченості і культури – елітарна верхівка (згадаймо, гра в каламбури – улюблена розвага аристократії у минулі сторіччя), літератори, котрі з незапам’ятних часів проводять цей унікальний експеримент у своїй творчості, оскільки немає жодного письменника, який би не прагнув більшої виразності, прості люди, що творять демократичні, низові форми мовної гри – усі вони, бавлячись із мовленням, можливо, не завжди свідомо, переслідують не лише реальні цілі (заінтригувати, захопити, змусити себе слухати), а й розвивають мовлення, мислення, повсякчас збагачують мову свіжими і неповторними новотворами. Отже, мовна гра – це мистецтво: її продукти часто мають так саму естетичну цінність, як і будь-який мистецький витвір, адже думка, для якої віднайдене мовою лаконічне і дотепне вираження, стає набутком народу і народного мислення.

Мовна гра – це той унікальний, чи не єдиний випадок, коли гра переходить у царину науки, інтелектуальна розвага перетворюється на надзвичайно вдалий і тому уподобаний митцями слова стилістичний прийом, який з незапам’ятних



часів використовується у літературі, а лінгвістичну інтерпретацію отримує в дослідженнях вчених-мовознавців. Тому саме мовна гра – адже ґрунтується вона на вивченні зображувальних властивостей мови як матеріалу, а, відповідно, на знанні системних одиниць мови, норм їх використання і способів творчої інтерпретації цих одиниць. Таким чином, феномен мовної гри вже в котре наголошує на тих нерозривних органічних зв'язках, що єднують мову і літературу у мистецтво мистецтв – словесність.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі.

А.С.Макаренко писав: “Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...” Отже, гра, її організація – ключ в організації виховання.

У грі формується багато особливостей особистості дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляється спритність, витримка, активність. Гра – це школа спілкування дитини.

Гра тільки здається легкою. А насправді потребує, щоб дитина яка грається віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра постійно стає напруженою працею і через зусилля веде до задоволення.

Ігри в школі – перш за все дидактичні, повинні приковувати нестийку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити.

Важливою є виховна сторона. Гра вимагає від дітей уваги, вміння швидко знаходити правильне рішення.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Це К.Д.Ушинський писав: “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання

початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину до любові своїх обов'язків і знаходження приємності в їх виконанні”.

Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина “добудовує” в уяві все, що недоступне їй в навколишній діяльності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили здібності дітей. Гра – творчість, гра – праця. “Праця – шлях дітей до пізнання світу” – писав М.О.Горький.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Задовольняючи дитячу допитливість, залучити їх до активного пізнання оточуючого світу, оволодіти способами пізнання зв'язків між предметами та явищами допоможе гра.

*У вирішенні проблеми  
використані підходи Т.Царук*

### **Література**

1. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови. – К.: Вища школа, 1995.
2. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Рад. школа, 1991.

3. Канищенко А.П. Розвиток зв'язного мовлення першокласників. Методичні рекомендації. – К.: МНО України, 1991.
4. Мовні ланки у початкових класах: Методичні рекомендації / Укл. Воскресенська Н.О., Свашенко А.О. – Харків: ХДПІ, 1987.
5. Форощук О.О., Форощук Н.Є. Українська мова для початкових класів: Навч. посіб. – К.: А.С.К., 2002.

*О.Б.Брижаченко*

### **ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАННОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ЯК СКЛАДОВОГО ЕЛЕМЕНТУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ**

*В статтє автор анализуєт сформированность мотивації у старшекласників к обучению истории, выделяются и анализируются причины низкого интереса как среди школьников, так и среди учителей.*

*In clause the author traces opportunities level form motivation in the process of training history, causes low interest schoolboys and teachers are analysed.*

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і всебічний розвиток особистості має на меті необхідність гармонійного поєднання безпосередньо навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, уміння та навички з діяльністю творчою, пов'язаною з розвитком особистісних задатків учнів, їх пізнавальної активності, здатності самостійно розв'язувати нестандартні завдання тощо.

Сучасна тенденція поширення інформації, численних поглядів та оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактів до навчання способів опрацювання, структурування, аналізу, критики отриманої історичної інформації. Специфіка історії полягає не стільки в матеріалі, з яким працює учень, скільки в тих розумових операціях і способах діяльності, за допомогою яких він навчається, працюючи з ними. Такий підхід може суттєво вплинути на формування пізнавальної активності учнів.

В процесі навчання учні засвоюють не лише знання, набувають умінь та навичок, але і засвоюють засоби пізнавальної діяльності, які виражаються в прагненні до активного пізнання і творчого стилю діяльності. Від ступеня виявлення такого складного особистісного утворення як пізнавальна активність багато в чому залежить результативність навчальної діяльності. В основу було покладені наступні компоненти пізнавальної активності.

**Мотиваційний компонент:** емоційний інтерес; прагнення до новизни; потреба знайти вихід внутрішньої енергії та реалізація внутрішніх бажань.

**Операційний компонент:** образні уміння (уміння образно описувати історичні факти, відтворювати образи і картинки минулого, розповідати про яскраві і дивовижні події); логічні вміння (вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити об'єкти минулого, називати основні риси та характерні ознаки, пояснювати поняття, робити порівняння); оціночні вміння – давати аргументовану оцінку історичним фактам, розкривати своєрідність подій та явищ, виявляти ієрархію причин та наслідків; комунікабельні уміння – встановлювати контакт з партнером по грі, брати ініціативу в свої руки, використовувати дії партнера для отримання позитивного результату; творчий підхід до виконання завдань та усвідомлення і розуміння практичної ролі пізнання.

**Емоційний компонент:** емоційність переживання; ситуація успіху; ініціативність при вирішенні завдань.

**Рефлексивно-регулюючий компонент:** усвідомлення цілей завдань; самооцінка результатів; входження в „Я” – властивість високорівневого відношення особистості до себе; організація і створення умов для розвитку своїх можливостей і здібностей; знаходження в постійному процесі самопізнання.

В експериментальному дослідженні були задіяні учні старших класів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів №15, №75, №121 м.Кривого Рогу та Христофорівської загальноосвітньої школи I-III ступеня Криворізького району Дніпропетровської області.

При організації уроку вчителю необхідно знати, чому одні учні займають пасивну позицію, приділяючи увагу

репродуктивній діяльності, а інші – творчо підходять до вирішення завдань, тобто знати мотиви учнів до навчання.

Мотиваційне відношення школяра до навчального процесу характеризується шляхом обліку та класифікації проявляємим ним форм пізнавальної активності. Крім цього, визначення якісного і кількісного рівнів пізнавальної активності, яка проявляється учнями на уроках історії, дозволяє багатобічно та обґрунтовано оцінити якість роботи вчителя. Тому першочерговою метою було вивчення мотиваційної сфери старшокласників до навчання історії шляхом письмового опитування.

#### Питання анкети

1.	Яке висловлювання точніше відображає ваше відношення до навчання	A) цікаво;	
		B) іноді буває нудно;	
		B) протягом навчання бувають приємні моменти;	
		Г) мені нічого не подобається.	
2.	Що спонукає вас до вивчення історії	A) Бажання отримувати високі оцінки;	
		B) Любов та повага до вчителя;	
		B) Можливість зрозуміти політичний та економічний стан в країні;	
		Г) бажання уникнути нарікань	
3.	Яке висловлювання близьке до ваших поглядів:	A) не слід обмежувати себе тільки тим, що можна дізнатися на уроці;	
		B) інколи є необхідність знати більше, ніж можна почути на уроці;	
		B) на уроці вчитель дає достатній обсяг знань.	
4.	Ставлення до історії як навчального предмету базується у вас на:	A) інтересі до історії;	
		B) змісті окремих уроків, що були проведені нетрадиційно;	
		B) освітній насиченості курсу.	

5.	Якою фразою вчитель може стимулювати вас до вивчення історії:	A) у тебе все вдасться;	
		Б) тільки в тебе і може вдатися;	
		В) нам це так необхідно для...;	
		Г) ось ця частина в тебе найвдаліша...	
6	Чи здатні ви читати додаткову літературу з історії, щоб досягти кращих знань:	A) мене задовольняють оцінки;	
		Б) так, але якщо в мене крім цього буде вільний час;	
		В) ні, в мене не буде вільної хвилини;	
		Г) так, адже це цікаво та пізнавально.	
7.	Чи прагнете ви досягти високих цілей:	A) так;	
		Б) ні;	
		В) байдуже.	
8.	Якщо предмет історії можна було б обирати як факультатив:	A) обрали би його, адже це цікаво;	
		Б) обрали би інший предмет;	
		В) не вивчали жодної факультативної дисципліни.	
9.	Мотивами вашого детального вивчення історії є:	A) Інтерес до предмету;	
		Б) здібність до історії;	
		В) майбутні випускні і вступні іспити;	
		Г) можливість вивчатилюблений предмет.	

Аналіз результатів анкетування дав підстави виділити переважні відповіді старшокласників:

1. Протягом навчання бувають приємні моменти.
2. Бажання уникнути нарікань спонукає до вивчення історії.
3. Інколи є необхідність знати більше, ніж можна почути на уроці.
4. Ставлення до історії базується на змісті окремих уроків, що були проведені нетрадиційно.

5. Стимулюють фрази вчителя «у тебе все вдасться» та «тільки в тебе і може вдатися».
6. Здатні читати додаткову літературу з історії, якщо для цього буде вільний час.
7. Прагнення досягти високих цілей.
8. Факультативом обрали інший предмет.
9. Переважним мотивом детального вивчення історії є майбутні випускні та вступні іспити та інтерес до предмету.

Отже, в порядку зниження значення спонукальної сили мотивів старшокласники розміщують їх наступним чином: прагнення уникнути неприємностей – самоствердження – інтерес до предмету – роль вчителя – передбачення грошового винагородження батьками.

Для більш детальної діагностики розвитку пізнавального інтересу школярів до історії була запропонована анкета, розроблена О.Пометун [2, 97].

#### Анкета діагностики пізнавального інтересу

Необхідні предмети	Чому	Цікаві предмети	Чому	Додаткові
1	2	3	4	5

**Інструкція:** в 1,3,5 графи з таблиці впишіть не більше п'яти предметів, які ви вивчаєте в цьому році і які вважаєте необхідними (1), цікавими (2) і вартими для вивчення більш широко (5). Назви одних і тих же предметів можуть повторюватися в усіх трьох графах.

В 2 та 4 графи таблиці впишіть відповідні літерні означення відповідей, що пояснюють ваш вибір. Відповідей на один і той же предмет може бути декілька і вони можуть повторюватися.

#### Чому ці предмети ви вважаєте необхідними?

- знання цього предмету необхідно людям в трудовій діяльності;
- наука інтенсивно розвивається в сучасний час та відіграє важливу роль в житті суспільства;
- знання цього предмету буде корисно для вступу до ВНЗ;

- цей предмет допомагає розібратися в оточуючому житті, в подіях, які відбуваються, формує світогляд;
- цей предмет формує вміння, які будуть корисними в житті;
- цей предмет вчить розбиратися в собі та інших людях, жити і діяти за сумлінням, оцінювати свої та чужі вчинки, знайти своє місце в житті;
- про важливість цього предмету говорять батьки та вчителі.

### **Чому ці предмети ви вважаєте цікавими?**

- цікаво дізнаватися про нові факти, дивовижні події;
- цікаво дізнаватися про життя людей, їхню діяльність;
- цікаво з'ясувати причини подій та явищ, розкривати закони і закономірності розвитку при родині, людини і суспільства;
- цікаво слухати пояснення вчителя, читати підручник, дивитися фільми, спостерігати досліди;
- цікаво вирішувати задачі, виконувати вправи, практичні роботи, заповнювати контурні карти, таблиці і схеми;
- цікаво самому знаходити пояснення явищу, проводити дослідження, писати реферати;
- цікаво, тому що вчителю подобається свій предмет і його відношення передається учням;
- цікаво, тому що мої друзі захоплені цим предметом;
- цікаво, тому що цей предмет розширює мій світогляд, пов'язаний з іншими інтересами (мистецтвом, технікою, спортом тощо);
- цікавий, тому що цей предмет легкий, не вимагає багато часу на підготовку, легко отримати добру відмітку;
- цікаво, тому що цей предмет складний, приходиться напружувати волю, уяву, зосереджено міркувати, щоб знайти відповідь, досягти високого результату.

В ході обробки та аналізу отриманих результатів було встановлено наступне.

По-перше, історія займає місце серед необхідних і цікавих предметів.

По-друге, досліджуючи причини, за якими старшокласники відносять історію до числа необхідних предметів, з'ясувалось, що:



10% опитаних обрали відповіді „А” та „Б”, які розкривають широку соціальну та пізнавальну значимість предмету.

13% старшокласників – відповіді „В” та „Д”, які розуміють особистісну та ділову значимість.

Відповідь „Г” – світоглядну значимість – обрало 44 % та 15% відповідь „Є”, яка розкриває особистісну та виховну значимість.

Вибір учнями перших шести варіантів відповідей вказує на усвідомлення та сприйняття ними позитивних мотивів учіння, а посилання на відповідь „Є” говорить про особисту для них малозначимість мотивації учіння з конкретного предмету.

Тривожним є той факт, що 8% учнів обрали відповідь „Е”, тобто для них значну роль у формуванні відношення до учбових предметів відіграють зовнішні мотиви, які не мають для них особистісної цінності.

При дослідженні причин, за якими старшокласники віднесли історію до цікавих предметів, варіанти відповідей заздалегідь були згруповані відповідно джерелам пізнавального інтересу.

„А”, „Б”, „В” пояснювали інтерес школярів змістом навчального предмету. Посилання на відповідь „А” значить те, що їхній інтерес до історії обумовлений фактично, подійною стороною дисципліни; на відповідь „Б” – їх турбує моральна проблематика; на „В” – теоретичний зміст.

„Г”, „Д”, „Є” – характером пізнавальної діяльності по його вивченню. Інтерес до історії при відповіді „Г” обумовлений прибічністю до способів пізнавальної діяльності на відтворюючому рівні; „Д” – на перетворюючому, „Є” – творчо-пошуковому.

„Е”, „Ж”, „З” – характером відносин між вчителем та учнями в процесі навчання. Відповідь „Е” означає, що джерелом інтересу служить характер відносин з вчителем-предметником; „Ж” – відносини в середині класного колективу; „З” – позаурочні фактори.

„Г” та „И” були запропоновані, тому що фактором трудності та легкості учіння школярів відводять важливу роль у формуванні їх відношення до учбових предметів.

### Результати виявлення рівня сформованості мотиваційного компоненту

Інтерес	Показники	Відповідь	%
За змістом учбового предмету	Фактична подійна сторона	„А”	65%
	Морально-проблематична	„Б”	18%
	Теоретичний зміст	„В”	7%
За характером пізнавальної діяльності	Відтворюючий рівень	„Г”	71%
	Перетворюючий	„Д”	17%
	Творчо-пошуковий	„Є”	12%
За характером відносин між вчителем та учнями	Відносини з вчителем- предметником	„Е”	77%
	В класному колективі	„Ж”	14%
	Позаурочні відносини	„З”	9%
За характером важкості і легкості	Легкість	„І”	53%
	Складність	„И”	47%

Вибір відповідей „А”, „Г”, „І” у більшості старшокласників свідчить про низький рівень розвитку пізнавального інтересу до історії, його ситуативний, фактологічний характер.

Низький інтерес до вивчення історії негативно впливає на рівень пізнавальної активності старшокласників. Причини такого стану варто шукати не тільки в соціальних умовах, але й у традиційній системі навчання. Сучасні вимоги до вчителя не можуть бути задоволені старими методиками і технологіями викладання матеріалу.

Спостереження за діями старшокласників на заняттях з історії показали, що в них відсутня потреба в самостійному, активному та нестандартному підході при вирішенні завдань. Так, на уроках з історії 46% учнів не брали участі в обговоренні; 32% учнів були готові частково і лише 22% дискутували. Причому лише 10% робили спробу відстояти свою точку зору, дати власну самостійну оцінку подіям, історичній особистості, а 7% використовували не лише програмний матеріал попереднього уроку, а й додаткову літературу. Виступи цих учнів, на жаль, не стимулювали пізнавальної активності інших.

Бесіди із вчителями показали, що 36% проводять традиційні уроки історії і на розвиток ініціативи і творчості

старшокласників в них не вистачає часу. При цьому вони вказували, що необхідно викласти великий обсяг інформації і перевірити її, провести логічні паралелі, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. 54% вчителів вказали, що вони час від часу використовують імітаційно-дидактичні засоби на уроках (з них 43% - це молоді спеціалісти). 28% вказали на відсутність досвіду, методичної літератури, яка допомогла б у виборі дидактичних засобів, що стимулюють у навчальному процесі пізнавальну активність старшокласників. Крім того, вчителі зазначали власну непідготовленість з вищої школи до систематичного і цілеспрямованого використання ігрових методів у школі, боязнь не володіти ситуацією та втратити контроль над учнями.

Крім того, вчителі нерідко бачать причини слабкої успішності школярів перш за все у зовнішніх чинниках: специфічність контингенту учнів і недостатньо розвиненої учбово-матеріальної бази школи.

Роль учня як пасивного слухача та його репродуктивне відтворення, перевага репродуктивної діяльності над творчою, індиферентність вчителів у навчальному процесі приводить до того, що у школярів від класу до класу відбувається зменшення інтересу до навчання, знижується активність і творчість у пізнанні нового.

Таким чином, однією із головних протиріч низького рівня пізнавальної активності є причинно-наслідкова залежність: з одного боку – ускладнення вчителя в розвитку мислення, з іншого – неуспішність учнів за тією же причиною.

Як неможна навчити птаха літати в клітці, так і неможна формувати та розвивати мислення школяра, не вийшовши на простір завдань, які потребують різні підходи до рішення, різний ступінь поглиблення в сутність проблеми, різні варіанти відповідей – на простір імітаційно-дидактичної гри.

#### Література

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. – Луганск: «Янтарь», «Учебная книга», 2003.

2. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006.

*Д.В.Щербина*

## **ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ**

*Д.В.Щербина* “Игровое обучение как средство активизации коммуникативной позиции учеников”. В статье рассматриваются перспективы использования имитационно-игрового обучения как средства стимулирования и формирования активной коммуникативной позиции учеников в учебном процессе.

*Shcherbina D.V.* “Playing teaching as a way of activation communicational position of the pupils”. The prospect of using imitation and playing teaching as a way of stimulation and formation of active communicational position of pupils in the studing process are examined in the article.

**Постановка проблеми.** Аналіз досягнень педагогічної теорії та шкільної практики дозволяє казати, що в усі часи, особливо на сучасному етапі становлення національної школи України, існує гостра необхідність в оновленні всього процесу підготовки учнів до майбутньої життєдіяльності. Одним з показників готовності школярів до подальшого життя є високий рівень активної комунікативної позиції. Але, як показує досвід, саме комунікативний аспект не завжди привертає увагу вчителів. Тому процес та засоби формування активної комунікативної позиції учнів належить до найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки.

**Мета дослідження.** Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування результативності імітаційно-ігрового навчання у формуванні активної комунікативної позиції учнів основної школи. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне з'ясувати вплив імітаційних ігор на розвиток комунікативної активності, яка у сучасній науці визначається і як стан взаємодіючих людей, і як якість комунікативної діяльності, і як прояв творчого ставлення до партнера по спілкуванню, і як особистісне утворення – пізнавальний, емоційний відгук на іншу людину [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження науковців переконують в тому, що вміння керувати своєю поведінкою, розуміти співбесідників, оптимально будувати своє мовлення, пізнавати себе та інших нерозривно пов'язані з методами, формами та засобами навчання. Успішність формування вмінь і навичок спілкування, комунікативної культури та компетентності залежить від правильно обгрунтованого вибору теоретико-методичного варіанту, оптимального для конкретних умов навчання, в залежності від віку та рівня навчальних можливостей учнів, специфіки предмета, теми. Важливо, щоб мета навчання відповідала змісту навчального процесу, його організації в школі.

Головним новоутворенням у свідомості підлітка психологи вважають почуття дорослості, яке виявляється у прагненні бути та вважатися дорослим. А гра – важливий засіб підготовки до майбутньої життєдіяльності – заглиблює учнів у бажаний світ діяльності дорослих, висуває перед ними „дорослі” проблеми. В той же час у підлітковому віці гостро проявляється інтерес та потреба у спілкуванні, оскільки саме в цьому віці інтенсивно розвивається самосвідомість і почуття власної гідності. Спілкування стає провідним видом діяльності, у процесі якої завершується формування, становлення та індивідуалізація особистості школяра. Брак повноцінного спілкування призводить до формування підвищеної тривожності, розвитку почуття невпевненості у собі, пов'язаного з неадекватною та нестійкою самооцінкою, зі складностями в особистісному розвитку, у встановленні міжособистісних контактів, заважає самовизначенню та орієнтації у життєвих ситуаціях. Науково доведено, що саме в цей період формуються переконання та моральні цінності, життєві плани і перспективи, відбувається усвідомлення самого себе, своїх можливостей, формуються загальні погляди на життя й стосунки між людьми, життя набуває певного сенсу [5].

Г.І.Щукіна вважає, що спілкування - це діяльність, тому умінню спілкуватися необхідно навчати, що можливо лише в конкретних педагогічних ситуаціях, особливо ігрових. Дослідниця стверджує, що спілкування передбачає відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін інформацією між

учасниками навчального процесу, співпереживання радості пізнання, співучасть у вирішенні завдань, поставлених грою, намагання допомогти один одному при виникненні труднощів [7].

Взаємозв'язок гри та спілкування помітив і О.С.Газман, який вважає, що гра для підлітків залишається найбільш опанованою діяльністю, вони в ній відчувають себе впевнено: володіють способами, прийомами спілкування, вміють ставити цілі, узгоджувати дії, передбачувати результат. Гра як соціально-культурне явище реалізується у спілкуванні. Через спілкування вона передається, спілкуванням організується, у спілкуванні функціонує. Гра породжується специфічною потребою - потребою у спілкуванні [2].

Отже, перед нами стоїть завдання поєднати три провідні форми діяльності школяра: гру, спілкування та навчання. Спілкування в школі несе у собі глибшу функцію, ніж просто контакти між людьми. В.С.Грехнев дотримується позиції, згідно якої одним з кращих способів організації активного спілкування на уроці є ділова або ситуативно-рольова гра, бо у таких іграх здійснюється формування позитивних настанов на оволодіння та практичну перевірку знань учнів, відпрацювання певних вмінь та навичок. У грі здійснюється психічна адаптація учнів один до одного. Сутність гри як виду спілкування полягає в тому, що нові знання отримуються у результаті постійного діалогу, зіткнення різних думок і позицій, взаємної критики припущень, їх обґрунтування та закріплення. Такої самої думки дотримується М.В.Кларин, який впевнений у тому, що застосування дидактичної гри у навчанні дає можливість формувати навички та вміння спілкування, розвиває звичку до взаємодопомоги, сприяє реальній, особистісно значущій підготовці учнів до діяльності у сфері виробництва [4,61].

Н.І.Стяглик у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому нетрадиційним формам організації навчального процесу, вказала на їхній зв'язок із комунікативною активністю. Вона теоретично обґрунтувала й експериментально довела той факт, що нетрадиційні уроки істотно та позитивно впливають на рівень комунікативної активності [6].

**Результати дослідження.** Таким чином, погляди вчених на взаємозв'язок та взаємовплив ігрової діяльності та спілкування співпадають. У грі відбувається подальший розвиток не тільки суб'єкта пізнання, а й суб'єкта спілкування. На цій основі в ігровій формі збагачується соціальний досвід та формування особистості.

Спілкування учнів один з одним - дуже складний та тонкий процес. Неefективність спілкування може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того чи іншого комунікативного вміння, наприклад, вміння орієнтуватися та поводити себе у конкретній ситуації; може бути викликана недостатнім самоконтролем, наприклад, через невміння подолати збудження, імпульсивність, агресію. Гра дає можливість самовизначатися, мислити і висловлювати свою думку, контролювати емоції, пізнавати самих себе. Кожна людина вчиться цьому протягом всього свого життя, здобуваючи досвід, який часто будується на помилках та розчаруваннях. Але навчитися спілкуватися можна у навчальному процесі за допомогою гри, оскільки гра - це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, у ході якої учень здобуває певний досвід. Крім цього, роблячи помилки у штучній ситуації спілкування, дитина не відчуває тієї відповідальності, яка у реальному житті неминуча. Це дає можливість робити наступні спроби, виявляти творчість, шукати більш ефективні форми взаємодії один з одним і не боятися "поразки". Саме у грі, такій звичній для себе діяльності, підліток може зайняти активну комунікативну позицію, яку ми визначаємо як складне особистісне утворення, що характеризується наявністю інтересу та стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, сформованістю комунікативної культури та умінь й навичок взаємодопомоги, творчого спілкування з ровесниками, здатністю встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також оволодінням якостями, що важливі для міжособистісних стосунків.

**Висновки.** Вміле застосування ігрового навчання як доступного дитині своєрідного шляху подальшого інтенсивного

розвитку потреби у комунікативній діяльності виступає засобом активізації комунікативної позиції. Це дозволяє учням добре усвідомлювати власні цілі та бажання; вміти орієнтуватися у потоці інформації та самостійно добувати необхідні відомості; вірити у себе, у можливість досягнення успіху в запланованих справах; вважати, що вони мають право на вибір у будь-якій конкурсній ситуації - не лише мене обирають, але й я обираю; вміти звертатися та використовувати допомогу інших людей, робити їх спільниками при реалізації своїх планів; вміти діставати користь з помилок, вчитися на власному досвіді та на досвіді інших людей; натрапляючи на перешкоду, шукати нові способи її обійти, шукати нові способи вирішення труднощів, які виникають; відчувати достатньо сил та енергії для реалізації своїх цілей; прагнути до здобуття досвіду, випробовувати себе у нових галузях; постійно усвідомлювати й коректувати свої дії в залежності від отриманих результатів; вміти враховувати думки інших людей, не втрачаючи власної позиції.

*У вирішені проблеми використані підходи А.Клим-Климашевської*

#### **Література**

1. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.- 328с.
2. Газман О. С. Проблема формирования личности школьника в игре // Педагогика и психология игры: Сб. науч. тр. – Новосибирск: НГПИ, 1985. – С. 14-28.
3. Грехнев В. С. Культура взаимоотношений учителя с учениками // Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – С. 56-95.
4. Кларин М. В. Игра в учебном процессе // Сов. Педагогика. – 1985. – №6. – с. 57-61.
5. Психология подростка. – М., 2003.
6. Стяглик Н. І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Харк. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 25с.
7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – 160с.



## ВДОСКОНАЛЕННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИКІВ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*В статтє рассматриваются особенности использования учебного диалога при изучении английского языка. Автор приводит примеры тренингов, направленных на совершенствования диалогических умений и навыков учащихся на уроках изучения нового учебного материала.*

*The article deals with the peculiarities of the use of teaching dialogue while learning the English language. The author gives examples of the trainings purposed to improve pupils' dialogue skills at the lessons of learning new material.*

Завдання сучасного вчителя полягає в тому, щоб розвивати у школярів гнучкість мислення, самостійність, ініціативу, нестандартний підхід до вирішення навчальних задач. Важливо зробити кожного учня добровільним і зацікавленим соратником вчителя, рівноправним учасником педагогічного процесу, забезпечити взаємну активність педагогів та учнів у навчальній роботі.

Перебуваючи у положенні пасивного виконавця волі вчителя, учень не може набути досвіду активного діяча, здатного до самостійних дій та думок, тому виховується пасивна до соціальних проблем людина, не здатна до самоорганізації, критичного мислення, вияву самостійності, ініціативи та творчості.

Взаємодія має місце в тому випадку, якщо суб'єкти педагогічного процесу вступають у контакт один з одним. Характер цих контактів породжує суперечності між творчою природою навчально-пізнавальної діяльності та репродуктивним характером навчання; збільшенням обсягу навчальної інформації та неефективними формами її передачі; потребою суспільства в людях, що відрізняються самостійністю, оригінальністю думок і формальним засвоєнням учнями навчальної програми.

Подолання цих суперечностей зумовлює пошук більш ефективних форм взаємодії вчителя та учнів у навчальному

процесі. Такою формою взаємодії в системі “вчитель – учень” виступає навчальний діалог.

Проблема діалогу не нова. Діалогом як способом взаємодії, спілкування, духовного єднання й самозатвердження особистості цікавилися Сократ, Платон, Аристотел, Теофаст. М.Бубер, Ф.Шлейермахер та К.Ясперс бачили в діалозі засіб самопізнання, духовного прояснення людини.

Відомий інтерес мають роботи Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, Х.Й.Лійметса, Б.Ф.Ломова, А.В.Мудрика, В.М.М'ясищева, де розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизовані різні його форми.

Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З.Абасова, Г.А.Ковальова, Л.В.Кондрашової, А.М.Матюшкіна, Ю.М.Кулюткіна та ін. Можливості діалогічного навчання у вирішенні навчально-пізнавальних задач цікавили А.А.Бодальова, С.Ю.Курганова, Т.К.Мухіну, В.А.Скалкіна, Л.Г.Павлову, Є.І.Пасова, В.А.Ямпольського та ін.

Однак в теорії не повністю обґрунтовані функції діалогу у становленні творчої індивідуальності особистості учня. Потребують вивчення й можливості навчального діалогу у формуванні системи поглядів учнів засобами гуманітарного знання.

Під діалогічним навчанням ми розуміємо спільну діяльність учителя та учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, який забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми та її вирішення учасниками навчального процесу.

Навчальний діалог – це процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин “учитель - учні”, обмін навчальною інформацією при їх безпосередньому міжособистісному контакті.

Якість гуманітарної підготовки передбачає таку організацію навчального процесу, при якій учні виступають суб'єктами творчої пізнавальної діяльності, займають активну позицію у навчальній роботі, а його методика й технологія

будується на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Міцність гуманітарного знання визначається тим, наскільки учень може самостійно знайти вихід із нестандартної навчальної ситуації, бачити суперечності й долати їх, формулювати навчальну проблему, прогнозувати результати її вирішення та досягати їх.

У розробленій нами програмі “Питання методики та змісту формування культурознавчої грамотності за допомогою навчального діалогу” ми забезпечували перехід від іноземної мови до мультикультурної освіти й оволодіння учнями через діалог комунікативною культурою.

Зміст програми формування в учнів культурознавчої грамотності засобами навчального діалогу здійснювався через наступні:

- тренінг з підготовки учнів до діалогічного навчання;
- тренінг з вдосконалення умінь та навичок діалогічного спілкування вчителя та учнів;
- тренінг з організації й ведення культурознавчого діалогу.

В нашій статті ми надаємо приклад тренінгу з вдосконалення умінь та навичок діалогічного спілкування, який проводився на другому етапі нашої дослідної програми. Мета його – вдосконалення комунікативної культури вчителя та учнів, оволодіння уміннями та прийомами вести діалог, реалізовувати співпрацю та співтворчість у системі “вчитель – учень”. Даний тренінг сприяв створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.

Структура тренінгу складалася з трьох частин, відповідно трьом різним за дидактичними цілями типам уроків:

- тренінг діалогічного спілкування на уроках вивчення нових знань;
- тренінг діалогічного спілкування на уроках закріплення та повторення нового матеріалу;
- тренінг діалогічного спілкування на уроках контролю та корекції нових знань.

Кожна частина тренінгу містила у собі різні комунікативно-рольові ситуації, ситуації-діалоги, при використанні яких увага вчителя акцентувалася на

психологічних та комунікативних механізмах, які забезпечували самовираження, самореалізацію кожного учня та активізували його творче ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Наведемо приклади організації та проведення тренінгу діалогічного спілкування на уроках вивчення нових знань з навчальної теми: **“Painting and art”/“Малювання та мистецтво”**.

Супровідними завданнями його були вдосконалення лексичних, граматичних (Tenses in the Active Voice: Perfect Tenses, Perfect Continuous Tenses, Tenses in the Passive Voice, Sequence of Tenses) та мовленнєвих навичок, активізація інтересу, творчого підходу учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Урок вивчення нових знань починався з того, що вчитель записує на дошці ряд слів, деякі з котрих є власними назвами, які мають безпосереднє відношення до нової теми та дає учням завдання прокоментувати кожне слово (1). Коли учні закінчують пояснення запропонованих слів, вчитель ставить запитання: “До якої сфери знань відносяться всі слова, записані на дошці?”. Учні самі формулюють назву навчальної теми:

1. A water-colour embroidery a self-portrait background candlestick c.monet fresco a.kuindzhi “the trinity” renaissance landscape artist shadow frame masterpiece genre colouring a battle piece ornaments ivory bone

Для правильного виконання даного завдання учні усвідомлюють проблему й самі формулюють навчальну тему, тобто вони розуміють, що їм потрібно детально вивчити тему “Мистецтво”, а також особливості мистецтва у рідній країні та за кордоном.

Проблемний підхід до постановки навчальної теми уроку дозволяє активізувати пізнавальний інтерес учнів: навчальна тема не нав’язується вчителем, вони самі усвідомлюють необхідність її вивчення; між учителем та його учнями встановлювалися довірливі відносини, засновані на взаємній повазі.

2. Подача нових лексичних одиниць. Вправа на вивчення нової лексики шляхом вибору правильної дефініції:

напроти кожного слова – 4 варіанти визначень, один або два з яких є правильними.(2А).

2 (А): - sitter means: a) the person, who likes sitting b) a hen sitting on eggs c) one who poses for a portrait d) the person who is seated

- still life means: a) very quiet and calm life b) a picture of fruit, vegetables and others c) very dull, colourless life d) life in the country
- foreground means: a) the part of picture nearest the viewer b) the part of the picture farthest the viewer c) the first floor of a many-storeyed building d) some ground in front of the house
- canvas means: a) some cloth for sewing dresses b) strong cloth for covering boats and cars c) an oil painting d) the cloth used for covering pictures
- sketch means: a) a brief outline of a book b) a hasty or undetailed drawing c) a brief account of something d) a short funny story та ін.

При виконанні даної вправи учні спочатку самостійно проводять асоціації між певними предметами, потім колективно з учителем обговорюють свої відповіді й приходять до правильного варіанту.

Нестандартна форма подачі нових лексичних одиниць дозволяє учням не тільки ознайомитися з незнайомими словами з теми, що вивчається, а й активізує мислення учнів, креативне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, вчить їх співпраці та співтворчості з учителем та один з одним у навчальному процесі.

3. Вправа «Формування таблиці» проходить в уснописемній формі. Вчитель роздає учням картки, де накреслено таблицю з двома колонками. В першій колонці подані загальні назви та визначення, які стосуються нової навчальної теми. Учні отримують завдання заповнити другу колонку таблиці: дати детальний коментар або пояснення кожної з назв або визначення. Завдання виконується індивідуально, варіанти таблиць зачитуються кожним учнем, а обговорення їхньої правильності проводиться всім класом (3.А).

### 3.A. «Painting»

<b>Genres of painting</b>	Oil painting, a water-colour, a sketch, a family group, a self-portrait, a landscape, a seascape, a still life, a battle piece, a flower piece, a ceremonial portrait, an intimate portrait etc.
<b>English painters</b>	Constable, Gainsborough, Turner, Reynolds etc.
<b>Ukrainian and Russian painters</b>	A.Kuindzhi, F.Rokotov, I.Levitan, T.Shevchenko, V.Tropinin U.Nikitin etc.
<b>Colouring</b>	Subtle, brilliant colour scheme, low-keyed colour scheme, cool, hot colours, oppressive and harsh colours, delicate and dull colours etc.
<b>Impressionists</b>	C.Monet, Renoir, Degas etc.
<b>Canvases by Leonardo Da Vinci</b>	“The Litta Madonna”, “Benois Madonna”, “Mona Lisa”, “Last supper” etc.
<b>Your impressions of a picture</b>	The picture may be moving, lyrical, romantic, exquisite, dull, crude, obscure, gaudy, cheap, vulgar, depressing, cheerful, chaotic, intelligible etc.

Для правильного виконання даного завдання учні повинні мати додаткові знання культурознавчого характеру - вони повинні знати особливості життя та творчості рідних та закордонних художників, різні напрямки у мистецтві України та інших країнах.

У процесі проведення різних тренінгів, де навчальну інформацію структуровано у формі діалогу, відбувається перенесення акценту з активної діяльності вчителя на активну діяльність учнів. Використання навчального діалогу та діалогічного навчання на уроках іноземної мови підвищує ефективність навчання учнів, розвиває їх інтерес та поважне ставлення до рідної культури й до культури країни мови, що вивчається. Зміст тренінгів, результативність їх правильного виконання стимулюють потребу учнів у практичному використанні іноземної мови в різних сферах діяльності.

Використання навчального діалогу в процесі вивчення іноземної мови позитивно впливає на почуття та емоції учнів, формування їхніх ціннісних орієнтацій, розкриття

гуманістичного й гуманітарного потенціалу особистості кожного учасника навчального діалогу. За допомогою навчального діалогу на уроках іноземної мови створюється ситуацію розвитку особистості учасників діалогічної взаємодії, визначається позицію вчителя у здійсненні особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, в якій не тільки він сам, але і його учні виступають у ролі суб'єктів, активних учасників навчального процесу, що позитивно позначається на результатах діалогічного навчання та всього процесу навчання.

### Література

1. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура [идея культуры в трудах М.М.Бахтина] // Одиссей: Человек в истории. – М., 1989. – 21-59.
2. Курганов С.Ю., Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения // Психология. – К., 1983. – Вып. №22. – 47-53.

*Т.В.Карпінська*

## **МУЗИЧНА ФОЛЬКЛОРИСТИКА ЯК СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

*В статті проаналізована специфіка преподавания музыкального фольклора и фольклористики в системе высшего музыкального образования Украины (Академии музыки, музыкально-педагогические факультеты педагогических университетов, университеты культуры и искусств). На основании анализа учебных планов, программ высших музыкальных заведений показан педагогический аспект подготовки музыковедов-фольклористов. Подчеркивается, что музыкально-фольклористическое образование прочно заняло соответствующее место в системе музыкальной педагогики, утвердилось специализация «Музыкальный фольклор», которая обеспечивается циклом около 20-ти специальных дисциплин.*

*The article analysis the specifics of teaching musical folklore and study of folk-lore in the system of higher musical education of Ukraine (the Academies of Music, Music Pedagogical Departments of Teacher's Training Universities, Universities of Culture and Arts). On the basis of the analyses of higher musical establishments curricula and syllabi the pedagogical aspect of*

*musicologist and specialists in folklore training is revealed. It is emphasized that the musical and study of folk-lore education fixedly occupied a fitting place in the system of musical pedagogics, the speciality "Musical Folk-Lore" firmly established and is provided by the series of twenty special subjects.*

Здобуття Україною державної незалежності позитивно вплинуло на всі прояви національного життя. У "Національній доктрині розвитку освіти" (2002) акцентується увага на пріоритети гуманізації й демократизації освіти, потребу зміцнення духовного й інтелектуального потенціалу нації. О.В.Сухомлинська зазначає: "Всі ми є свідками й учасниками значної переорієнтації або ж формування абсолютно нових засад розвитку гуманітарних наук в Україні. Вони були зумовлені кардинальними ідейними, політичними та соціально-економічними трансформаціями, що беруть свій відлік на початку 90-х років" [7,16].

Сьогодні відбувається інтенсивний пошук удосконалення змісту, форм, методів забезпечення фундаментальної освіти, спрямованої на задоволення інтересів суспільства і особистості. Одним з найважливіших напрямів вдосконалення змісту вищої освіти є посилення його професійної спрямованості, зокрема й шляхом збагачення попередніми надбаннями української національної педагогіки. Це повною мірою стосується й змісту вищої музичної освіти, що останніми роками збагачується у напрямі посилення музично-фольклористичної підготовки фахівців. Відповідно набуває актуальності вдосконалення й упровадження в практику вищих навчальних закладів ефективних форм вивчення народної музики та навчання музично-фольклористичних дисциплін, дослідження історії становлення розвитку педагогічних аспектів в галузі музичної фольклористики, історії вітчизняного музично-фольклорного традиційного виховання. Це, у свою чергу, спонукає вчених-педагогів до глибокого вивчення і творчого осмислення позитивного навчально-виховного досвіду минулого, який не лише збагачує сучасну педагогіку новими фактами й теоретичними положеннями, але й робить можливим прогнозування її майбутнього розвитку.



Важливим для розуміння сутності тенденцій розвитку змісту вищої музичної освіти було вивчення їх на загальному тлі історії становлення національної системи освіти й педагогічної думки, що має місце у працях відомих вітчизняних істориків педагогіки (Л.Березівська, Л.Вовк, М.Євтух, Г.Кловак, О.Любар, Д.Федоренко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін.).

Дослідження фольклору з огляду визначення місця його в системі вищої музичної освіти – пріоритетна проблема науки, оскільки спеціальних досліджень музично-фольклористичної підготовки фахівців у системі вищої музичної освіти поки що не створено.

**Мета та завдання статті** – виявити та обґрунтувати тенденції й особливості становлення музичної фольклористики як фаху та з'ясувати специфіку підготовки випускників-фольклористів у ланці вищої музичної освіти в Україні.

Почнемо з надзвичайно симптоматичних і важливих свідчень часів становлення процесів розвитку музично-фольклористичної освіти в Україні у 1990-х роках – це ще був час так званої “перебудови”. В Україні спрямовуються серйозні зусилля стосовно включення українського музичного фольклору в навчальні плани вищих музичних навчальних закладів та водночас постають питання про відкриття відповідних кафедр. На цей час було завершено створення достатньо необхідної методичної бази вивчення і викладання народної музики (видано навчальні посібники, ряд хрестоматій з народної музики, навчальні програми, створено навчальні плани, розроблено типові та робочі програми з цілого ряду фольклористичних дисциплін). Тим самим було створено умови для розгортання підготовки та випуску фольклористів-музикознавців у колишніх консерваторіях та інститутах культури (так ці заклади називалися до середини 1990-х років).

Сьогодні підготовка кадрів музикантів-фольклористів у академіях музики, інститутах культури та державних університетах має певну специфіку та певні відмінності в навчальних планах та за кваліфікаціями, які надаються випускникам. Тому розглянемо по чергово особливості підготовки фахівців з музичної фольклористики у цих трьох

різновидах навчальних закладів та з'ясуємо притаманні їм особливості навчального процесу, навчальних планів та кваліфікацій.

У Київській та Львівській академіях музики існують кафедри музичної фольклористики, де сформувався певний комплекс фольклористичних предметів, які забезпечують підготовку фахівців-етномузикологів з вищою музичною освітою. Але спеціалізація, яка мала б визначення “Музичний фольклор” (або “Музична фольклористика”, “Етномузикологія” тощо), поки що у консерваторіях не затверджена. Внаслідок цього відбувається підготовка музикантів-фольклористів за такими спеціальностями, спеціалізаціями і кваліфікаціями: спеціальність 7.02.02.05 “Музичне мистецтво”, спеціалізація “Музикознавство”, кваліфікація “Музикознавець, лектор, викладач” (це ті дані, які, поряд з переліком навчальних дисциплін, записуються в “Додаток” до диплома про вищу освіту та в диплом спеціаліста). Музикознавці-фольклористи, таким чином, навчаються за навчальними планами історичних і теоретичних кафедр консерваторій і формально (згідно записів у дипломі) отримують однакові кваліфікації.

Оскільки студенти, майбутні фольклористи, навчаються за планами музикознавчих кафедр, кафедра фольклористики розроблила окрему різноманітну документацію, в якій відображається спеціалізація майбутніх фольклористів. Існує документ – “Навчальні дисципліни по кафедрі музичної фольклористики” [2], який складається з трьох розділів: переліку дисциплін, списку теоретичних знань; переліку практичних навичок. Власне фольклористичні предмети складають такий список: етноінструментознавство, транскрипція, музичний фольклор, музична діалектологія, етнохореологія, фах, музично-етнографічна практика (з I по VIII семестри), основи народного традиційного співу, основи народного інструментального виконавства, практика керівництва фольклорним ансамблем, методика роботи з фольклорним ансамблем, методика опрацювання музичного архіву – усього 12 навчальних дисциплін, які вивчаються у I – VIII семестрах (у IX–X семестрах дипломна робота,

спеціальність по кафедрах теорії та історії музики та ряд інших, не фольклористичних дисциплін).

Своя специфіка у вивченні фольклору притаманна музично-педагогічним факультетам (зараз деякі з них набули статусу інститутів при педагогічних університетах). У цих закладах музичної освіти поки що не існує кафедр фольклористики, викладання фольклору відбувається на кафедрах теорії та історії музики. Ця робота не розрахована на підготовку фольклористів-музикознавців, але спрямована на шкільне музичне виховання, яке включає ознайомлення з народною музикою, фольклором та етнографією.

Тепер перейдемо до аналізу специфіки підготовки музикантів-фольклористів у Київському національному університеті культури і мистецтв та його Миколаївської філії, Харківської академії культури, інституту мистецтв Рівненського гуманітарного університету. Як вище було показано академії музики працюють за власними планами. Так само інститути культури також мають власні навчальні плани, які у свою чергу досить помітно відрізняються від навчальних планів та навчального процесу вище названих закладів освіти.

У Київському національному університеті культури і мистецтв існує кафедра фольклористики, народно-пісенного та інструментального виконавства, на якій відбувається підготовка фольклористів-музикознавців. На відміну від консерваторій, підготовка фольклористів у вищих навчальних закладах культури і мистецтв відбувається за окремим навчальним планом. Спеціальність має ідентичний номер, що і в консерваторіях – 7.02.02.05 “Музичне мистецтво”, але тут помітні відмінності у назві спеціалізації – “Музичний фольклор”, та кваліфікацій: “Викладач, артист ансамблю, керівник фольклорного ансамблю”.

Існують такі профілюючі дисципліни: музична педагогіка, фольклорний ансамбль (пісенний, інструментальний), спецінструмент (для інструменталістів), методика роботи з фольклорним ансамблем (пісенним, інструментальним), історія народно-музичного виконавства, методика викладання фольклорно-етнографічних дисциплін, транскрипція народної музики, сценічна культура, діалектологія

і лінгвістика, етнохореологія, фольклористика (методологія і методика), музичний фольклор, аналіз народно-музичного твору, етнографія, народне багатоголосся, методика фольклорних експедицій, інструментознавство, постановка голосу. Усього 18 дисциплін, спрямованих на підготовку фольклористів-музикознавців. Це майже удвічі більше, ніж в консерваторіях і втричі більше, ніж на філологічних факультетах університетів при кафедрах фольклористики (словесної). Випускники складають два державних экзамени: фах (або дипломна робота) і методика музичного виховання. Отже, у закладах культури і мистецтв підготовка фольклористів-музикознавців, відбувається в рамках чітко визначеної спеціалізації “Музичний фольклор” та трьох кваліфікацій.

Опрацьовано також “Вимоги державної атестації випускників з фаху “Музичний фольклор”. Згідно вимог до кваліфікації “Фольклорист-музикознавець” випускник має захистити дипломну роботу за матеріалами власних експедиційних записів або з проблем історії чи теорії фольклористики, скласти державний екзамен з керівництва фольклорним ансамблем, подати 40 транскрипцій. За кваліфікацією “Керівник фольклорного ансамблю” випускник готує 4–5 творів для концертного виступу із студентським фольклорним ансамблем, складає методичку роботи з фольклорним ансамблем, подає 20 транскрипцій та реферат. “Викладач фольклорно-етнографічних дисциплін” повинен захистити дипломну роботу або підготувати розширений реферат з фольклористики чи музичної педагогіки з використанням фольклорної тематики та розгорнутою характеристикою матеріалу, скласти екзамен зі співу (або гри) у фольклорному ансамблі та методичку роботи з фольклорним ансамблем.

У підсумку слід зазначити наступне. Вивчення народної музики у вищій школі зараз поставлено на достатній рівень: відбувається підготовка не тільки спеціалістів, але й бакалаврів та магістрів – майбутніх знавців, дослідників та викладачів музичного фольклору. Слабким місцем продовжує залишатися відсутність назви спеціалізації. Це породжує той стан, коли фольклористів-музикознавців доводиться готувати з

перевантаженням навчального тижня та за планами інших кафедр, що, звичайно, не вписується у потреби сучасної національної освіти та культури. При усіх вказаних труднощах рівень роботи кафедр музичного фольклору слід визнати надзвичайно високим – таким, що набагато перевищує можливості кафедр етномузикології західноєвропейських та американських університетів.

### Література

1. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика): Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1997. – 392 с.
2. Навчальні дисципліни по кафедрі музичної фольклористики. – К.: НМАУ, 2003. – 4 с.
3. Методика викладання фольклористичних дисциплін. Типова програма /Укл. Шевченко В.В. – К.: КНУКіМ, 2003. – 10 с.
4. Мистецтво. Завдання і тести. Ч.1. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів із спеціальності “Музика” /Автор Болгарський А.Г. – К.: Генеза, 1993. – 32 с.
5. Музично-етнографічна практика: Методичні рекомендації для теоретико-композиторського факультета /Укладач Б.Луканюк. – К.: МКНЗМК, 1995. – 31с.
6. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: Музична школа – училище – консерваторія /Упоряд. В.Самохвалов. – К.: Муз. Україна, 1983. – 96 с.
7. Сухомлинська О.В. Історично-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

*І.П.Антонік*

### **ФІЗІОЛОГО – ГІГІЄНІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ СУЧАСНИХ ШКІЛ**

*Дана социально-гигиеническая оценка некоторых негативных последствий недоработок в области морально-духовного и валеологического воспитания молодежи Кривого Рога. Дальнейшее улучшение качества воспитательной работы требует более полного учета социально-экономических и*

политических реалий современных перестроечных процессов в Украине.

*This social-hygienik characteristic of the some negative consequense the imperfection in region the moral and valeological training of schoolboys and young people of Krivoy Rog. Future improvement in the qualities of the educational of work requires the more complete calculation of social – economical and political realias of modern reorganization processes in the Ukraine.*

В сучасному українському суспільстві гостро проявляються ознаки наявної кризи виховання морально-духовних якостей у дітей, підлітків і молоді. Статистика свідчить, що більше 50% всіх правопорушень, у тому числі кримінального характеру, скоюють саме підлітки та молодь, причому нерідко це пов'язано із зазіханням на здоров'я і навіть життя людей. Про це свідчать також факти поширення в Україні таких антисоціальних явищ, як наркоманія, проституція і, навіть, торгівля людьми [1,3]. Дуже негативною тенденцією сучасної школи є значне поширення серед школярів тютюнопаління, зловживання алкоголю і, навіть, наркотиків. Якщо останнє виявити шляхом простого опитування дуже складно, то відносно паління та вживання алкоголю школярі майже завжди розповідають правдиво, вважаючи це, на жаль, одним із елементів достоїнства.

За даними В.М.Бенюмова із співавт. (1989) навіть серед школярів молодшого віку (1-3 класи) важко знайти дітей, які б не пробували вживати алкоголь, при чому у 80-85% випадків знайомство із спиртним відбувається у сім'ї. Серед школярів 12-15 років приблизно 30% регулярно палять, а пробували це робити 90-95% усіх підлітків [2,12].

Проведені нами у 2004 році анкетні дослідження на базі шкіл №43, 119 та 125 м.Кривого Рогу за участю учнів 10-11 класів(67 хлопців, 85 дівчат) свідчать про те, що за останні п'ятнадцять років в Україні ситуація мало змінилась і, навіть, дещо погіршилась. Із числа всіх опитаних 18% хлопців і приблизно 7% дівчат майже регулярно вживають алкоголь. Водночас з цим 32% хлопців і 20% дівчат регулярно палять. Серед причин, які сприяли виникненню у дітей бажання вживати алкоголь і тютюн, 27% школярів назвали «приклад

сім'ї), 42% вказали на «модність» цих атрибутів суспільства, запозичену із джерел інформації (телевізора, радіо, наочної реклами), 18% стали палити і вживати алкоголь у знак солідарності зі своїми друзями (результат так званого «вуличного» виховання), а 13% вбачають в цьому шлях заповнити вільний час, довести всім свою дорослість, незалежність і «свободу» вчинків.

Прикро відмітити, що приблизно 20% опитаних дітей не знають про шкідливість тютюнопаління, а 6-10% не бачать шкідливості від вживання алкоголю і навіть наркотиків. Низький рівень гігієнічних знань та валеологічного виховання здорового способу життя, відсутність прагнення до самовдосконалення та відповідальності за майбутнє серед сучасних школярів приводить до того, що лише 10% обстежених нами учнів регулярно займаються спортом, а при стоматоскопічному спостереженні у 50% дітей виявлені ознаки сколіотичної осанки, а у 60% хлопців у віці 14-16 років констатується сплющення стоп ніг.

За даними І.В.Звездіної із співавт. (1999) в цілому по Україні за 1988-1998 роки серед дітей 12-16 років на 19% зросла кількість випадків функціональних розладів у стані тих чи інших систем організму [3,56] і ця тенденція продовжує зростати. Має місце значне зниження якості здоров'я дітей різних вікових груп.

Як свідчить О.О.Єжова із співавт. (2000) по стану на 2000 рік лише 10% сучасних школярів можуть вважатись практично здоровими, тоді як 50% мають морфофункціональні відхилення розвитку, а 40% страждають на хронічні захворювання, в тому числі нервової, серцево-судинної або дихальної систем, систем травлення і виділення, ендокринної або статевої системи [4,42].

Безумовно, що стан здоров'я дітей залежить від багатьох чинників і не малу роль в цьому відіграють забрудненість навколишнього середовища, низький рівень гігієнічної освіти, соціально-економічні негаразди, неякісне харчування через матеріальну скруту багатьох сімей та інше. Разом з цим в Україні за останні 10-12 років виникли і загрозливо поширюються (саме серед дітей і молоді), такі

хвороби, які перш за все пов'язані з кризою морально-духовного виховання, в тому числі статевого виховання, виховання здорового способу життя.

Відомо, що статево виховання не повинно бути ізольованим від загального виховання і як справедливо підкреслював свого часу А.С.Макаренко, «статево виховання є одним із самих важких педагогічних питань це виховання повинно полягати в тому, щоб привити дітям правильне розуміння любові, тобто великого і глибокого відчуття, прикрашеного єдністю життя, бажань і надій» [5,341].

Одним із наслідків недостатнього статевого виховання сучасної молоді є зростання серед них захворювань на інфекції, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), особливо сифілісом, мікоплазмозом, трихомоніазом, вірусними та грибковими ураженнями [6,4]. Несприятлива епідеміологічна ситуація у відношенні до ІПСШ обумовила також стрімке розповсюдження в Україні ( в тому числі в Дніпропетровській області і особливо в місті Кривому Розі) вірусного синдрому набутого імунodefіциту (СНІДу). Тільки у Кривому Розі за 2004 рік офіційно зареєстровано 734 нових випадків захворювань на СНІД. Україна, починаючи з 1996 року, за темпами розповсюдження СНІДу обігнала всі держави Європи, а за кількістю хворих зайняла третє, мало почесне місце у світі [7,91].

Проведений нами аналіз даних Криворізького шкіряно-венеричного диспансеру за 1999 – 2003 роки свідчить, що за цей період було зареєстровано 1136 випадків первинного захворювання підлітків венеричними захворюваннями, тобто такими що передаються статевим шляхом. Серед хворих у 2,1 рази більше дівчат ніж хлопців. У складі хворих на венеричні хвороби, як хлопців так і дівчат, 10-12 % були підлітки у віці 15 років; 30-32% у віці 16 років; 56-58 % - молодь у віці 17 років. Найбільш поширеними формами венеричних хвороб серед підлітків і молоді у 2003 році стали трихомоніаз, сифіліс та гонорея, причому спостерігається певна тенденція “омолодження” цих захворювань, що свідчить про більш ранній початок невпорядкованих статевих стосунків серед сучасних підлітків. Аналіз залежності захворювань ІПСШ від соціального



положення підлітків ( від місця навчання, виду діяльності і таке інше ) свідчить, що 52 % хворих у 2003 році були учнями професійно-технічних училищ (СПТУ), 32,8 % - учнями середніх шкіл, 2 % студентами ВУЗів і 13,2 % працююча молодь. Таким чином, та молодь, що вчиться, хворіє венеричними хворобами значно частіше, ніж та, що працює і це яскраво свідчить про значні недоліки виховної роботи, в тому числі на рівні навчальних закладів, особливо шкіл і професійно-технічних училищ.

На підставі матеріалів статті зроблено висновки, що сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується багатьма кризисними явищами, в тому числі і в соціальній сфері життя. В результаті послаблення виховної ролі сім'ї та школи серед дітей і молоді України набули поширення антисоціальні та низько моральні елементи психології та поведінки, що представляє певну загрозу (перш за все здоров'ю) не тільки окремим суб'єктам суспільства, а для всієї національної безпеки держави. Пошук нових форм та ідеалів виховної роботи, які б в більшій мірі враховували реалії часу, є найактуальнішою проблемою сучасної педагогіки, шкільної гігієни та валеології. Важливим є також вирішення питань зменшення негативного рекламно-інформаційного тиску на психологію, моральний та духовний стан дітей і молоді України.

#### Література

1. Державна національна програма „Освіта”. Україна ХХІ ст.- К.; Райдуга, 1994.-86с.
2. Бенюмов В. М., Костенко О. Р., Флоренсова К. М. Вред алкоголя, никотина и наркотиков. – К.; Радянська школа, 1989. – 25с.
3. Звездина И. В., Ильин А.Г.,Эльянов М.М.Здоровье детей Украины. // Материал 4-го международного конгресса: Эколого- социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в ХХІ век. – К.: СПб, 1968. – С. 56-57.
4. Єжова О.О., Басанець Л. М., Іванова О. І. Фізичний розвиток дітей та підлітків різних промислових місць

- України // Довкілля і здоров'я. – К.: Здоров'я.-2000, №3. – С. 42-43.
5. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. – Соч. в 7 томах. – М.: АПН РСФСР, 1960, т. 4. – 567 с.
  6. Козмок В.М., Хлуженький Б.Г. Основные аспекты организационной работы по предотвращению распространению венерических болезней в Украине // Дерматология, венерология, косметология. – К.: Здоров'я, 2001, №1. – С. 14-15.
  7. Бюллетень всемирной организации здравоохранения. – 2003. – 38с.

*Р.В.Лашко*

### **ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ "БІОФІЗИКА" ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*Присоединение Украины к Болонскому процессу требует реформирования всего высшего образования и перделки учебной программы по "Биофизике" в соответствии с европейскими стандартами. Использование кредитно-модульной системы позволяет студенту и преподавателю контролировать накопление баллов на протяжении всего периода изучения предмета, сосредотачивать свои усилия в достижении конечного результата.*

*The Ukraine joining the Bologna process requires the reformation of higher education and development of the syllabus on "Biophysics" in accordance with European Standards. The implementation of the Credit and Accumulation System enables both a student and a teacher to check the grade accumulation during the studying of the subject and be concentrated on the achievements of target results.*

Приєднання України до умов Болонського процесу вимагає реформування усієї вищої освіти та переробки навчальних програм у відповідності до європейських стандартів. Болонський процес передбачає і заохочує міжвузівський та міждержавний обмін студентами і викладачами з метою удосконалення освіти та переймання педагогічного досвіду. Це

вимагає приведення назв навчальних дисциплін, до тих які прийняті у Європі та створення стандартизованої об'єктивної рейтингової системи оцінювання знань студентів. Потрібно також суттєво реформувати самостійну роботу студентів у міжсесійний період, надати їм можливість користуватись глобальними інформаційними системами, налагодити навчально-методичне забезпечення (підручники, посібники, методичні вказівки) на електронних носіях тощо.

У відповідності до вищесказаного навчальна дисципліна "Біофізика та фізичні методи аналізу" була нещодавно перейменована на "Біофізику", бо саме ця назва використовується у більшості європейських університетів при вивченні фізичних основ діяльності біологічних систем.

Згідно прийнятої моделі організації навчального процесу - кредитно-модульної системи - колектив авторів кафедри фізіології та кафедри фізики Криворізького державного педагогічного університету, які працюють над складанням програми навчальної дисципліни "Біофізика", пропонують поділ усього курсу на такі два модулі:

1. Біомеханіка та біоенергетика. Властивості рідин та твердих тіл. Електромагнетизм.

2. Молекулярна біофізика, біомембранологія. Оптика, атомна фізика та квантова механіка в біології.

Кожен з цих модулів, у свою чергу, поділяється на 8 змістових модулів, загальна кількість яких складає 16.

Далі ми пропонуємо як приклад заліковий кредит 1.

### **Заліковий кредит 1**

#### **Лекції**

**Змістовий модуль 1.** Біомеханіка. Конкретна мета:

- проаналізувати пружні та теплові властивості твердих тіл;
- проаналізувати механіку скорочення м'язів.

Тема 1. Коливальні та хвильові процеси.

Тема 2. Фізичні властивості твердих тіл.

Тема 3. Біофізика м'язового скорочення.

**Змістовий модуль 2.** Математична біофізика.

Конкретна мета: вміти застосовувати математичні методи для аналізу біологічних та хімічних процесів, складати диференційні рівняння, які описують ці процеси.

Тема 4. Моделювання біологічних та хімічних процесів.

**Змістовий модуль 3.** Молекулярна фізика та класична термодинаміка.

Конкретна мета: засвоєння основ молекулярно-кінетичної теорії та термодинаміки, процесів, які лежать в основі хімічних та біохімічних процесів.

Тема 5. Молекулярно-кінетична теорія.

Тема 6. Перший закон термодинаміки.

Тема 7. Другий та третій закон термодинаміки.

**Змістовий модуль 4.** Явища переносу. Термодинаміка біологічних процесів.

Конкретна мета:

- проаналізувати явища переносу у біологічних системах;
- засвоїти поняття нерівноважної термодинаміки;
- пояснювати фазові переходи в живих системах.

Тема 8. Явища переносу.

Тема 9. Термодинаміка біологічних процесів.

Тема 10. Фазові переходи.

**Змістовий модуль 5.** Властивості рідин. Біофізика системи кровообігу.

Конкретна мета: засвоїти закони гідростатики та гідродинаміки та вміти їх застосовувати при дослідженні властивостей крові та кровообігу.

Тема 11. Фізичні властивості рідин.

Тема 12. Кров та закони кровообігу.

**Змістовий модуль 6.** Молекулярна біофізика.

Конкретна мета: проаналізувати структуру, властивості та функції біологічних макромолекул.

Тема 13. Біофізика макромолекул.

**Змістовий модуль 7.** Біологічні мембрани та транспорт речовин крізь них.

Конкретна мета:

- проаналізувати структуру та функції біологічних мембран.
- проаналізувати процеси транспорту крізь біологічні мембрани.

Тема 14. Будова і властивості біологічних мембран.

Тема 15. Транспорт речовини крізь біологічні мембрани.

**Змістовий модуль 8. Електромагнетизм. Біофізика** нервового імпульсу.

Конкретна мета: засвоїти фізичні основи генерації та розповсюдження нервового імпульсу.

Тема 16. Електромагнетизм.

Тема 17. Біофізика нервового імпульсу.

Прогнозується лекційна контрольна модульна робота як підсумок залікового кредиту 1.

Аналогічно прогнозується 17 тем практичних занять, які завершуються практичною контрольною-модульною роботою.

Кожен змістовий модуль відповідає двом лекційним академічним годинам та чотирьом практичним. Частина матеріалу з кожного змістового модулю виноситься на самостійне вивчення під контролем викладача.

Контроль завдань студентів планується здійснювати у два етапи:

- поточний контроль протягом аудиторних занять (практичних та лабораторних);
- підсумковий модульний контроль під час контрольних заходів, який проходить у два етапи - практичний (вирішення задач) та теоретичний (тестова форма).

Протягом поточного контролю студент отримує на кожному занятті від нуля до 7 балів ECTS. Під час практичного підсумкового модульного контролю студент отримує від 0 до 12 балів ECTS, а під час теоретичного - від 0 до 10 балів ECTS. Протягом навчального терміну студент має право отримати додаткові від 1 до 40 балів за виконання науково-дослідницької роботи, за участь у студентській науковій конференції. У той же час розглядається питання про нарахування штрафних балів за пропущені з неповажних причин заняття, невиконані та незахищені у відведений термін лабораторні роботи, повторне складання підсумкової модульної роботи. На думку авторів, це питання залишається дискусійним. Використання кредитно-модульної системи дозволяє, таким чином, викладачу та студенту контролювати накопичення балів протягом певного періоду навчання та скеровувати свої зусилля на досягнення кінцевого результату. Рейтингова система сприяє формуванню свідомого і більш активного ставлення до навчання.

Студентів природничого факультету необхідно ознайомити з біофізичними основами методів функціональної діагностики серцево-судинної системи людини та новітніми тенденціями розвитку сучасної медичної апаратури.

Майбутні фахівці-біологи повині мати досить чітке уявлення щодо сучасних методів діагностики серцево-судинної системи людини і технічних приладів, які при цьому використовуються. Прилади функціональної діагностики серцево-судинної системи є невід'ємною складовою сучасного комплексного медичного обстеження людини. Швидкі темпи розвитку технічних засобів, реалізації цих приладів у напрямку спрощення їх експлуатації, зменшення їх розмірів і спрощення аналізу результатів вимірювання, обумовлюють впровадження електрокардіографів, тонометрів, ЕКГ-моніторів у повсякденну клінічну практику і навіть у побутове використання. Усвідомлення фізичних основ функціональних методів обстеження людини, принципів роботи відповідних технічних засобів, методик обробки діагностичної інформації нададуть змогу вільно орієнтуватися у сучасних діагностичних комплексах, вірно інтерпретувати одержані результати з позицій біофізики.

Кінець ХХ і початок ХХІ сторіччя ознаменувалися бурхливим розвитком новітніх приладів функціональної діагностики серцево-судинної системи людини. Кардіологічна діагностична апаратура вийшла на новий технічний та інформаційний рівень. В останні роки біологи пропонують проводити моніторинг пульсацій і параметрів тиску під час лікування хворих з артеріальною гіпертензією, ішемічною хворобою серця, аритміями, а також у період ремісії та навіть, проводити постійний нагляд за тиском пацієнта поза межами лікарні. Крім того, особлива увага приділяється одночасному моніторингу електрокардіограми та параметрів артеріального тиску, для чого використовується новітні прилади, які поєднують у собі електрокардіографи й тонометри, і мають функцію аналізу варіабельності серцевого ритму.

Доскональні зміни відбулися в технічній реалізації медичних приладів дослідження гемодинаміки. Широке поширення новітніх інформаційних і комп'ютерних технологій у

всіх галузях змінило методи обробки біологічної інформації. Це дозволяє застосовувати надбання теоретичних основ біофізики в широке коло біологічних досліджень.

### Література

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. - 2004. - № 1. - С. 5-9.
2. Антонов В.Ф. Биофизика // Владос. - 2003 - 287 с.
3. Тиманюк В.А., Животова Е.Н. Биофизика // Професіонал. - 2004 - 702 с.
4. Якименко Ю. Кредитно-модульна система, як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору // Вища школа. - 2004. - № 1. - С. 50 - 63.

*Г.Б.Штельмах*

## УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Стаття посвячена проблеме повышения профессионализма педагогических кадров, где особое внимание уделено личности учителя, учёту его потенциальных возможностей и способностей. В статье представлены условия усовершенствования профессионализма учителей.*

*The article is devoted to the issue of improving the professional skills of the pedagogical staff, where a person and it's (his or her) own potential is of particular importance. The conditions of improvement are presented in the article.*

Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без покращення діяльності методичної служби середньої і вищої школи, спрямованої на забезпечення мобільності, конкурентноспроможності педагогічних кадрів.

Нові підходи до організації діяльності методичної служби школи продиктовані потребою суспільства в підвищенні рівня професіоналізму вчителів – початківців, в формуванні

їхньої готовності до нестандартного виконання професійних функцій.

Проблеми покращення роботи методичної служби привертають увагу вчених-теоретиків та вчителів-практиків (І.Д.Бех, В.Д.Давидов, І.Я.Зязюн, В.Г.Кремінь, В.О.Моляко, О.Я.Савченко, В.В.Столін, Т.М.Титаренко, І.С.Якиманська.)

Мета нашої статті полягає у розкритті педагогічних умов, які забезпечують результативність роботи методичної служби середньої та вищої школи.

Успіх підвищення якості роботи методичної служби школи і вузу залежить від оновлення змісту методичної підготовки, методик і технологій навчання під час процесу професійної перепідготовки, дотримання сукупності умов, що забезпечують позитивні зміни під час діяльності сумісної методичної служби середньої школи та вищого педагогічного закладу. Тому під час роботи методичної служби необхідно забезпечити співвідношення стійких і змінювальних форм життєдіяльності шкільних методистів та викладачів вищої школи. Важлива роль у вирішенні поставленої проблеми відводиться навчання методичної служби. Головне призначення навчання організаторів і членів методичної служби полягає в підготовці самодостатньої особистості, що саморозвивається, здатної відповідати за свої дії і вчинки, швидко пристосовуватися до змінюваних умов професійної діяльності. На превеликий жаль, під час навчання членів методичної служби переважають репродуктивні методи роботи, а саме: лекційне викладення матеріалу при пасивному сприйнятті матеріалу слухачами.

Зміст, форми і методи навчальних курсів незорієнтовані на формування творчої особистості педагога – наставника, на формування готовності членів методичної служби до творчої, професійної діяльності. Основний недолік діяльності методичної служби полягає в тому, що шкільні методисти не завжди готові розв'язувати фундаментальні задачі, одержані педагогами знання не мають особистісного значення, низьким рівень розвитку комунікативних і організаторських умінь, відсутність самостійності та ініціативності під час практичних дій, слабкий проявом рефлексії й креативності. Саме ці якості



особистості забезпечують професіоналізм, майстерність під час творчої педагогічної діяльності.

Усунення факторів, які закріплюють у методистів позицію простих виконавців, нездатних до самостійних, активних дій у практичних ситуаціях, можливе за умов організації цілеспрямованої й систематичної роботи з розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що характеризують творчий стиль діяльності членів методичної служби під час навчання.

Нами встановлено, що недостатня особистісна спрямованість професійної педагогічної підготовки членів методичної служби теж негативно впливає на рівень їхньої готовності до творчої діяльності. Перевага репродуктивних завдань під час навчання сприяє актуалізації проблеми пошуку шляхів і умов, що забезпечують динаміку рівнів сформованої готовності методистів до творчої діяльності в позитивну сторону.

Важливу роль, на наш погляд, відіграє створення сприятливого психологічного клімату в аудиторії шкільних вчителів та вузівських викладачів, який сприяє засвоєнню різних видів і форм людської діяльності. Це дає можливість кожному члену сумісної методичної служби будувати суб'єктивну модель пізнання, яка вміщує не тільки логічно-суттєві, але й особистісно – значущі ознаки об'єктів, що пізнаються; розвивати креативність, яка дозволяє усім слухачам постійно шукати й знаходити вихід із ситуацій; будувати для себе нову модель, спираючись на знання, засоби дій, що є в індивідуальному досвіді.

Ми вважаємо, що навчання слухачів методичної служби школи і вузу повинно здійснюватись на засадах особистісно - орієнтованого підходу до кожного методиста.

Пріоритетом особистісно-орієнтованого підходу є його можливості поглибити знання методистів, вдосконалити їхні професійно-значущі якості, комунікативні, організаторські та експресивні здібності.

Учіння – це організаційна частина свідомої діяльності вчителя, в якій проявляється його особистість. Учіння методистів – це складний процес переоцінки власного досвіду,

його змін під впливом навчання, формування новоутворень; це побудова індивідуальних моделей пізнання.

На відміну від традиційного підходу до діяльності сумісної методичної служби середньої та вищої школи при особистісно-орієнтованому підході процес спрямований на засвоєння інформації методистами. Під час особистісно-орієнтованого підходу методисти виступають у ролі носіїв індивідуального, особистого досвіду, які прагнуть до розкриття власних потенційних можливостей, закладених генетично.

У процесі особистісно-орієнтованого підходу методисти проявляють особливий інтерес до саморозкриття, самореалізації на основі врахування власного практичного досвіду і особистісного ставлення до нього. На підставі умов традиційної організації діяльності методичної служби школи та вищого навчального закладу шкільним методистам нав'язується чужий педагогічний досвід, який для них не має ніякої значущості.

Технологія особистісно-орієнтованого підходу під час діяльності спільної методичної служби середньої та вищої педагогічної школи включала:

- постійне збагачення досвіду творчої діяльності шкільних методистів та викладачів вузу, формування механізму їхньої самоорганізації, самореалізації;
- конкретні предметні знання, які виступали в ролі засобу пізнання і перетворення дійсності.

Зміст курсової перепідготовки методистів включав спеціальне конструювання навчального матеріалу на основі врахування різних засобів навчальної роботи, обумовлених стилем опрацювання навчального матеріалу кожним слухачем методичної служби. Під час традиційного навчання навчальний матеріал не адаптований до індивідуальних особливостей педагогів, методисти його засвоюють на репродуктивному рівні, не розвиваючи своїх професійних якостей.

Ми спостерігали високу активність методистів, зосередженість, яскравість, образність мови, бажання всіх виступити, захоплення результатами власної та групової діяльності, глибокі переживання під час занять. Кожний методист виступав у ролі носія знань, які міг проявити в залежності від ситуації. Ця діяльність є умовою позитивного

прояву та сприйняття себе, як особистості, що є фактором формування позитивної мотивації: “Я все можу. Я – творча особистість. Мені все під силу”. Під час такої діяльності шкільні методисти розкривають в собі приховані потенційні можливості, а викладачі вищої школи допомагають їм розкритися, вдосконалити свої професійно значущі якості особистості.

Керівники процесу вдосконалення діяльності спільної методичної служби середньої та вищої школи мали змогу оцінити не тільки глибину знань кожного методиста, але й динаміку зростання наставників як творчих особистостей.

Таким чином, дотримання вище перерахованих педагогічних умов дає змогу зорієнтувати кожного слухача методичної служби на вдосконалення педагогічного професіоналізму.

*У вирішені проблеми  
використані підходи Т.Царук*

*І.В.Шароваріна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО БАЧЕННЯ ФЕОКТИСТОМ ХАРТАХАЄМ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ МОВ В ПОЛЬСЬКИХ ГІМНАЗИЯХ ДРУГОЇ ПОЛ. ХІХСТ**

*Методика преподавания русского языка Ф.А.Хартахая – это сравнительная методика на основе синтетического способа с учетом психологии восприятия, принципа обучения на родном языке, языковедческого перевода, механического и осмысленного чтения и т. д. А сам Ф.Хартахай выявляет себя как историограф, критик, культуролог, методист, научный работник, педагог, практик, переводчик, преподаватель, просветитель, психолог, публицист, рецензент, составитель, теоретик и языковед.*

*The language teaching methodology can be defined as the comparative methodology based on synthetic means taking into account perceptual psychology, teaching approach in native language, linguistic translating, mechanical and intentional reading.*

Російська мова була навчальним предметом польських гімназій дореволюційної Росії. Існувала окрема дисципліна в таких гімназіях – російська мова. Крім цього, саме російською мовою в дев'ятнадцятому сторіччі викладалися в польських гімназіях історія та географія імперської Росії та Польщі. Відразу, вважаємо доречним, звернути увагу на те, що вузьке мовознавче поняття “руська мова” другої половини XIX сторіччя не є тотожним поняттю “російська мова” XX та XXI сторіч і пов'язане із поняттям слова “руський” в широкому історико-культурологічному розумінні. Відомі декілька гіпотез походження та значення слова “руський”. “Руский” – це загальна назва всіх руських, східно-слов'янських культур, на думку Михайла Грушевського, Миколи Костомарова, Олександра Домашенка. В даному випадку слова “руський” та “російський” не є синонімами, синонімом слова “руський” є слово “східно – слов'янський”. На разі, в цій статті, ми зосередимо увагу на педагогічних міркуваннях Феоктиста Авраамовича Хартахая, які представлені в праці – “О преподавании русского языка в польских гимназиях” (Учителя рус. яз. Келец. гимназии Ф. Хартахая) // Циркуляр Варшав. учеб. округа. – 1867. - №2. – С. 74 – 86, 1867. - №3. – С. 128 – 137 // [9.–С.407-432].

Педагогічні особливості Феоктиста Авраамовича Хартахая стосовно історії порівняльного мовознавства та приватної (часної) методики викладання мови. Як зазначає Ф.А.Хартахай, використовуючи здобутки педагогічного досвіду Заходу, педагогіка Росії використовує в своїй практиці синтетичний спосіб початково-елементарного навчання дітей мови. І сам педагог впроваджує цей спосіб в своїй методиці викладання руської мови в польських гімназіях Росії того даного сторіччя. Перед детальним розглядом особливостей методики Феоктиста Хартахая спочатку пропонуємо елементарно розібратися в термінології. З'ясуємо значення терміну “синтетичний спосіб” в нашому контексті. Слово “синтетичний” прийшло до нашої мови із грецької та означає – “посднальний”. Синтетичний, тобто такий, який ґрунтується на синтезі. Слово “синтез” також грецького походження, яке позначає з'єднання, складання. Його термінологічне значення “Словник іншомовних

слів” розкриває так: “синтез – це метод вивчення предмета в цілісності, єдності та взаємозв’язку його частин. У процесі пізнання пов’язаний з аналізом [6,528]. Вважаю за доречно навести термінологічне визначення нового терміну – аналіз. “Аналіз” з грецької мови означає розклад, розчленування – це метод дослідження, що полягає в мисленнєвому або практичному розчленуванні цілого на складові частини. Протилежне “синтезу” [6,35]. Залишився термін “спосіб”, який в нашому контексті має педагогічне навантаження. “Тлумачний словник – мінімум української мови” наводить три значення, з яких два підходять до нашого контексту – перше, напрям, характер дій, метод, прийом для здійснення, досягнення чогось та друге, особливість, манера виконання чого-небудь” [7,376], тобто особливості педагогічного процесу навчання. На думку Феоктиста Хартахая, синтетичний метод “приносить користь під час вивчення рідної мови і може наробити шкоди в процесі навчання польських дітей, зокрема хлопців, нерідної мови” [9,407]. Автор статті “Про викладання російської мови у польських гімназіях” логічно продовжує думку та від загального переходить до конкретного, характеризує компоненти синтетичного способу. “Синтез тільки тоді здійснює вагому допомогу аналізу, коли хлопцям в певній мірі зрозумілі й думка того чи іншого речення, і смислове значення інформації про предмети, про які йде мова в реченні, наприклад, “Маленький хлопчик грає в зеленому саду свого батька” [9,407]. Далі методист продовжує характеристику ознак синтезу, розглядаючи наведене вище речення-приклад. Речення не є проблематичним під кутом мовознавчого аналізу, зокрема граматичного. “Не є складним допомогти навести учневі, який володіє та відносно знає руську мову, знайти в цьому реченні предмет про який йде мова чи підмет, якість цього предмета чи означення і, нарешті, те, як він характеризується” [9,407]. Також методична система Ф.Хартахая розкриває особливості перекладу, як елемента стилістики та як основного засобу педагогічної мовної практики порівняльної граматики. “Але перш ніж, ми заставимо польського хлопчика зробити те, що так легко може зробити наш хлопець, ми спочатку повинні йому, польському хлопцю, перекласти те чи інше речення та пояснити

про що в ньому йде мова. Феоктист Хартахай робить висновок із даного мовного прикладу: “тут синтез не досягає мети, втрачає своє додаткове значення і, відповідно, стає непридатним для початкового елементарного навчання польських хлопчиків і повинен надати основне навантаження аналізу” [9,408]. Як досвідчений практик із теоретико-науковою системою викладання конкретність висновку про синтез для перших двох класів гімназії доповнює узагальненим міркуванням про синтез синтетичного способу, яке полягає в тому, що “синтез не слід зовсім ліквідувати з процесу викладання російської мови в польських гімназіях. Його слід використовувати і він принесе користь за умови якщо викладач підбере засоби” [9,408]. Нам залишається знайти в даній статті методиста Феоктиста Хартахая ті засоби, які, за нашим припущенням, повинні розкриватися в змісті освіти двох навчальних предметів: польської (західнослов'янська мовна підгрупа слов'янських мов) та руських мов (східнослов'янська мовна підгрупа слов'янських мов) у всіх семи класах польської гімназії. Зміст гімназичної дисципліни – “російська мова” всіх семи класів польської гімназії включав навчальний теоретичний та практичний матеріал. Навчально-теоретичний складався із етимології (правопису), синтаксису, словотвору, стилістики. Навчально-практичний полягав в отриманні навичок, які повинні перейти в автоматичні вміння дитини спілкуватися російською мовою із грамотично правильним викладанням власної думки. Освітній матеріал цих чотирьох частин слов'янської філології розподілений із врахуванням вікових, індивідуальних особливостей та особливостей навчального процесу на основі синтезу й аналізу порівняльного методу (з рідної на іноземну та з іноземної на рідну). Подача навчального матеріалу учням відбувалася в простій та зрозумілій формі. Вчителів були важливі досягнення учнів під час процесу навчання, який повинен був керуватися відповідно до учнівських вдач чи навпаки невдач. Зважаючи на складність розмежування навчального змісту, він, практично умовно поділяється на конкретну програму для кожного класу польської гімназії. Пропонуємо навчальні програми чи програмований зміст нерідної мови всіх класів польської гімназії за статтею

Феоктиста Хартахая “Про викладання російської мови у польській гімназії (Учителя рус.яз. Келец. гимназии Ф.Хартахая)” [9,573]. I клас: навчальний зміст складається із знань про частини мови російської мови, зокрема про іменники; знань про відміни та про відмінки, про поняття “зрощення”, про “ідеоматизми” російської та польської мов. Найважливішим в цьому класі є співпраця вчителів польської та російської мов. Весь невідомий навчальний матеріал нерідної російської мови подається на основі відомого навчального матеріалу рідної польської мови. Навчальний зміст II класу та III класу практично ідентичний із навчальним матеріалом першого навчального року. Він не має принципових розбіжностей. До відомого вже дітям додається нове невідоме, а саме: знання про прикметник. Вивчаються його рід, розряди, зокрема якісні, кількісні та ступені порівняння. Вивчається прикметниковий числівник та дієслово. Набуваються навички відмінювання іменників та дієвідмінювання. Вводиться поняття “усічення”, зокрема усічення закінчень. IV клас: закріплюються знання про особи, способи, часи дієслова. Відомі частини російської мови закріплюються та вивчається нова невідома – дієприкметник. Вивчається орфографія у зв’язку із етимологією, будова мови у зв’язку із синтаксисом, синтаксична термінологія, словотвір, стилістика на основі двох видів перекладу: з рідної на нерідну та з нерідної на рідну. V клас, умовно виділявся Ф.А.Хартахаям першим класом старшої школи, мовної школи, яка вже цілковито знає просторічну російську мову і може вивчати літературну книжну мову на зразках кращих, але легких для дитячого сприйняття творів польських письменників. Саме з цього класу починають читати російською мовою серйозну белетристику. До серйозних белетристів Ф.А.Хартахая відносить “Жуковського, Батюшкова, Лермонтова, Пушкіна, Гоголя, Тургенева тощо” [9,431]. Учні VI класу польської гімназії вдосконалювали знання граматики російської мови та читали більш складні твори польських письменників. VII - вивчали твори “найбільш складних прозаїків, але не поетів” [9,429].

Враховуючи концепцію педагога вищої школи сучасності О.В.Домащенко, вчитель-мовник польської

Келецької гімназії для хлопчиків Феоктист Хартахай буде свою методику викладання мов за принципом навчання на рідній мові, зокрема на польській. “Рідна мова та, в якій народжується наша свідомість, в якій формується елементарно-початкові навички мислення. Її не вибирають, як не вибирають батьків. Рідна мова – наше духовна скарбниця, тому тільки вона онтологічна, а все останнє – не більш ніж засіб спілкування. Рідна мова – самий головний скарб кожного, хто думає” [1,70].

І саме головне для нашої педагогічної статті про Феоктиста Хартахая в міркуваннях О.В.Домашенка “Школа повинна спиратися на ті навички мовного мислення, які ”формується у дитини із самого раннього віку. В школі ці навички не формуються, а розвиваються. Якщо ж школа цей факт ігнорує й освіта починається на нерідній мові, свідомість дитини деформується, існуючі навички мовного мислення руйнуються, все це може призвести до самих тяжких для психіки дитини наслідки” [1,70]. “Всі мови, продовжує дослідник, повинні вивчатися на основі рідної мови, а не всупереч їй. Вимагати від дитини, щоб вона відразу почала думати на різних мовах, руйнівна для розвитку її мисленневих операцій справа. Скоріш за все, дитина взагалі не навчиться думати. Знання рідної мови – необхідна основа всієї подальшої освіти. Цим пояснюється особлива роль філологів в школі і той факт, який сьогодні забули, що класична (гімназична) освіта була в основі своїй філологічна, ..., і ... гімназія вчила думати” [1,71].

Весь процес навчання польських хлопчиків Феоктист будує, як вже було зазначено вище, за принципом навчання на рідній мові. Дія цього принципу навчання розкривається в педагогічній діяльності Феоктиста Хартахая в запропонованому ним практичному керівництві для викладання російської нерідної мови в польських гімназіях із польською рідною мовою. Вирішуючи навчальну проблему дієвості пізнавальних процесів дітей та практичну проблему методичного забезпечення вчителів посібниками для правильного викладання мови Феоктист Хартахай постає перед читачем як теоретик та критик, який добре обізнаний із питань історії мовознавства. Ф.Харатахай на основі аналізу педагогічної літератури дає власні поради щодо створення посібника для вчителів руської



мови в польських гімназіях Росії XIX сторіччя. “Із всього, що зроблено для російської мови в польській гімназії можна вказати на підручник Рклицького і на граматику Греча, яка перекладена на польську мову” [9,422]. “Початкові положення руської мови” Рклицького складені в 30-х роках XIX сторіччя, в той час, коли в Росії і філологія, і педагогія перебували в дитинстві”, Ф.Хартахай вважає не можливо використовувати як керівництво, бо “воно не приносить протягом тридцяти років ніякої дійсної користі” [9,421–422]. Зазначаються недоліки – “це книжонка, яка складається із статей географічного та природознавчо-історичного змісту, які наповнені мораллю самої побутової властивості. Всі статейки перекладені міжрядково на польську мову. Російська мова важка, безжиттєва із багатоскладними, часто книжними і ніскільки не зрозумілими словами. В книзі немає ніякого педагогічного такту. Вона відсторонює, усуває з боку дітей першого та другого класу будь-яку працю і позбавляє вчителя можливості робити будь-які випробування, перевірку, дослідження. Якщо вчитель захоче переконатися чи знає дитина ту чи іншу фразу на російських і польських мовах, він всякий раз повинен її зав’язувати очі, але й це даремно, бо завжди отримуєш відповідь із тридцятих вуст, які вчитують із книги переклад фрази, яка вимагається” [9,422]. Єдина позитивна придатність цієї книжки в тому, що “за нею хлопчики навчаються механічному читанню” [9,422]. До посібників із низькою навчальною функцією в польських гімназіях Феоктист Авраамович Хартахай окрім посібника Рклицького відносить ще “Книгу для читання”, якою користувалися в гімназіях тодішньої Росії та навіть, укладений за вимогами нової педагогіки, “Дитячий світ”. Навчальний зміст “Дитячого світу” програмувався для реальної школи і тому статті з природознавства подані “простою, правильною та зрозумілою мовою, перенасиченого маловідомими і самому вчителю-філологу термінами” [9,423], зазначає Феоктист Хартахай. Будь-яка російська грамика також не може використовуватися в польських гімназіях як керівництва для вчителя з російської мови, бо вони складені виключно для нашого юнацтва із врахуванням граматичної, формальної

сторони російської мови. “Як вже досвід показав і постійно показує, ці граматики є досить незначними посібниками для самостійного сприйняття граматичних правил без вчителя-посередника і шкільної практики”, “...вся користь їх полягає лише в тому, що після пояснення вчителем навчального матеріалу “на всі лади”, учень для остаточного його закарбування може “знайти його в тій чи іншій граматиці” [9,423]. В цих невеликих рецензіях трьох книг Феоктист Хартахай виступає як психолог – дослідник особливостей сприйняття навчального матеріалу та дослідник способів подачі навчального матеріалу із найбільшою користю, найбільшим відсотком засвоєння, найбільшим успіхом в навчанні. Ф.А.Хартахай знайшов та сформулював на основі власного педагогічного досвіду, який заслуговує на пошану та визнання, проблеми учнів під час вивчення слов'янських мов. Феоктист Хартахай є укладачем посібника для вчителів російської мови в польських гімназіях на основі принципу навчання рідної мови із врахуванням порівняльного методу. Він умовно уклав посібник, два безсумнівно важливих та необхідних керівництва: порівняльну граматику та хрестоматію для успішного і правильного викладання предмету вчителем якого він був. Міркування щодо змісту керівництв Феоктиста Хартахая враховують вимоги чинної записки, але на жаль, ми не в змозі зараз в XXI сторіччі їх зазначити. Укладач граматичного керівництва, за Феоктистом Хартахасем, повинен виконати загальний етап підготовки. Цей етап полягає: по-перше, в неврахуванні старовинних пам'яток слов'яно-руської писемності, таких як “Краледворский рукопис, Остром, Євангелія, Слово про похід Ігоревім, граматики Михайла Ломоносова та Лудольфа” [9,424], але, пам'ятаючи про їхнє існування та поважаючи їхній зміст; по-друге, в постановці практичного значення цих керівництв над філологічним та науковим значенням, бо “посібник неминуче буде вченою дисертацією про подібність польської мови з російською і тому знов таки опиниться досить непридатним” для навчання [9,424]; по-третє, у виборі “п'яти кращих граматик” [9,424]: дві російських (пам'ятаймо про великоруський та малоруський різновид), дві польські та одну слов'янську. Власне методичний

етап укладання порівняльної граматики полягає по-перше, в визначенні подібностей двох мов, а саме польської мови та російської мови; по-друге, у визначенні відмінності двох мов; по-третє у визначенні складностей російської етимології; по-четверте, у виділенні синтаксичних відмінностей двох мов та “наведенні численних прикладів всіх можливих речень, які повинні мати переклад на польську мову” [9,426], по-п’яте, в формулюванні наведених правил, які повинні бути такими, що гарно запам’ятовуються і використовуються на практиці; по-шосте, в створенні додатків за необхідних умов. Ці додатки повинні вміщувати невеликі складні для запам’ятовування правила із роз’ясненнями, як їх слід застосовувати на практиці; по-сьоме, в зведенні всіх зазначених компонентів у збірку порівняльної граматики. Порівняльна граматика принесе передбачений результат тільки поряд з існуванням іншого посібника – хрестоматії [9,426]. Процесу укладання хрестоматії чи практичного додатка до порівняльної граматики не має складних труднощів, бо такі керівництва існують на російській мові та приносять численні результати. Укладач практичного керівництва повинен виконати загальний етап. Цей етап полягає по-перше, в ненаданні уваги тому фактові, що автор упорядник “філолог, граматик або що-небудь в такому дусі” [9,426]; по-друге, у визначенні за взірць практичної граматики Перевлевського, яка перевірена практичним досвідом та схвалена практикою. Власне методичний етап полягає, по-перше, в усвідомленні та вирішенні питання: на якій мові запропонувати це керівництво польським хлопчикам, на російському чи польському? Вирішення цього питання Феоктист Хартахай знаходить в перекладацькій діяльності, а саме в перекладі з польської рідної мови на руську нерідну мову на початковому етапі вивчення мови. На думку педагога, якого переконав власний педагогічний досвід, “польські хлопчики можуть знайомитися з російською мовою тільки за допомогою перекладів з рідної на нерідну; той же досвід показав, що переклади з нерідної мови на рідну польську нічого не додають до знань з руської мови, бо учні завдяки подібності двох мов легко роблять із російської фрази польську, але повністю затrudняються і не можуть зробити із польської

російську” [9,426]. Більш того, Ф.Хартахай, від практики йде до теорії, формулюючи правило, “за яким із двох подібних мов учні повинні перекладати з тієї мови, яку знають, на ту, яку не знають” [9,427]. Знаючи особливості процесу розвитку мовних навичок, Феоктист Хартахай відразу заглядає в майбутнє і вирішує проблему всебічного мовного розвитку дитини, пропонуючи дві частини хрестоматії, “із яких перша повинна бути складена на польській мові, а друга на російській, відступивши при цьому від практичного керівництва Перевлеського” [9,427].

Отже, результати діяльності Феоктиста Хартахая у другій половині XIX сторіччя дозволяють зробити педагогічні підсумки: 1) Ф.А.Хартахай вимагав від учителів обов’язкового врахування філософсько-методологічних принципів: від загального до конкретного, від тотожного до відмінного, від відомого до невідомого, від теоретичного до практичного; 2)особливістю методики викладання мови, за Ф.Хартахаем, була опора вчителя на загально дидактичні принципи (поступовість, доступність тощо); 3)науковцем визначено розвивальний характер синтетичного методу під час розкриття вчителем специфіки рідної польської мови і встановлено фактор шкідливості цього ж самого синтетичного методу під час усвідомлення школярами специфіки нерідної мови; 4)одним із провідних принципів організації процесу викладання рідної мови він вважав опору на вік та індивідуальні особливості дитини; 5)вагомим педагогічним принципом Ф.Хартахай вважав врахування перспектив подальшого розвитку дитини. Мається на увазі подальший мовознавчий розвиток на підґрунті загальнокультурного розвитку; 6)суттєвою провідною особливістю бачення Ф.А.Хартахаем методики викладання російської мови в польських гімназіях треба вважати як врахування домінантної функції вчителя в системному процесі навчання, так і відомого навчального матеріалу, мисленнєвого процесу переносу знань; 7)визначення вагомим результатом в процесі навчання практичного виконання над теоретичним запам’ятовуванням та їхньої взаємозалежності; 8)Ф.Хартахай велике значення приділяв

самостійності дитини в процесі формування у неї навчальних знань, вмінь і навичок.

Методика викладання руської мови Ф.А.Хартахая – це порівняльна методика на основі синтетичного способу XIX сторіччя, яка враховує психологію сприймання, принцип навчання на рідній мові, мовознавчий переклад, механічне та усвідомлене читання тощо. А сам Ф.А.Хартахай постає перед нами як викладач, історіограф, критик, культуролог, мовознавець, методист, науковець, педагог, перекладач, практик, просвітитель, психолог, публіцист, рецензент, теоретик, упорядник, мовознавець.

### Література

1. Александр Домашенко Язык не выбирают // «Странник» - Донецк, 2003, №1. – С.70-73.
2. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с., ил.
3. Новітній російсько-український словник : Близько 50 тис. слів / За ред. Л.Г.Савченко. – Вид. друге. – Х.: Прапор, 2004. – 1135с. (Серія “Від А до Я”).
4. Нечепоренко Л.С. Педагогика. Учебное пособие. (Краткий курс для иностранных студентов и аспирантов). – Харьков: ХНУ, 2006. – 250 с.
5. Ономастика та етимологія: Збірник наукових праць на честь 65-річчя І.М.Железняк / Відп. ред. О.П.Карпенко. – К., 1997. – С. 224.
6. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук.думка, 2000. – С.528. – (Словники України).
7. Глумачний словник-мінімум української мови: Близько 6 тис. слів / Відп. за вип. О. М. Єфімов. – К.: Довіра, 1999р. – С.376. – (Словники України).
8. “Українська мова”. Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О.(співголови), М.П.Зяблюк та ін. К.: “Укр.енцикл.”, 2000. – 752с.: іл.
9. Ф.А.Хартахай Собрание сочинений/Авт. вступ. ст. и сост. С.А.Калоеров; Порт. работы худож. А.Е.Омельян. – Донецк: Юго-Восток, 2004. – 572с.

**ПОЛІТИКА ДЕРЖАВИ В ГАЛУЗІ  
УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

*В статтє обращаеться внимание на развитие украинской школы в указанный период из учета социально-политической ситуации в государстве. Система образования была направлена на получение подрастающим поколением как можно раньше профессиональных знаний и умений. Трудовой принцип развития образования преобладал и при применении методов обучения школьникам.*

*The article deals with the re-establishment of the Ukrainian school in the above-mentioned period with taking into consideration the social and political situation in the country. The system of education was aimed at acquiring by rising generation professional knowledge and skills as early as possible. Labour principle of educational re-establishment predominated in applying methods of teaching.*

Основні питання побудови української школи в двадцятих роках ХХ ст. як єдиної трудової, спрямованої на професійність, а не на політехнізм, як в Росії, висвітлено у постановах Народного Комісаріату освіти України, працях Г.Гринька, О.Шумського, Я.Ряппа, С.Сірополка, С.Ананьїна, О.Попіва тощо. Вони розглянули загальні підходи до спрямування української системи освіти по шляху професійності, що було зумовлено особливостями народногосподарської сфери, соціальними умовами життя українського суспільства, величезною армією безпритульних дітей, реалізацією трудового принципу навчання через застосування активних методів навчання.

Ідеї спрямованості української школи на професійність розкриваються у праці С.Ананьїна "Трудове виховання, його минуле і сучасне": "Весь другий ступінь російської школи – про це свідчать частково проекти навчальних планів, часково затверджені плани – збудовано на політехнізмі. На цьому ступені діти вивчають найголовніші форми людської праці в їхній історії, соціально-економічній зумовленості, в зв'язку з

політичними умовами. А Україна таку форму трудового виховання рішуче відкинула. Трудова школа на Україні єдина й суцільна. ...Політехнізмові на Україні протиставлено професійність" [4,142].

Аналіз засад побудови професійної школи зроблено також у праці С.Сірополка "Історія освіти в Україні". Він говорить, що з приводу шкільної системи в Україні ще в 1920 році розпочалася дискусія на різних нарадах представників народних комісаріатів України та Радянської Росії. Прихильники російської освітньої системи доводили, що українська система наперекір партійній програмі перекручує виховання юнацтва до сімнадцятирічного віку, будуючи трудову школу не на засадах загальноосвітньої, а професійної школи. Представники Наркомосу України стверджували, що немає і не може бути праці взагалі, а є певна, конкретна праця, на основі якої засвоюється загальна трудова здатність, а тому трудову школу треба будувати не на засадах загальноосвітньої, а професійної школи. Дослідник стверджує, що прихильники української шкільної системи відстоювали таку систему, що відповідала потребам відбудови народного господарства, яка в свою чергу вимагала підготовки висококваліфікованих робітників та фахівців вищої кваліфікації [249,656].

Питання методів навчання в двадцяті роки ХХ століття ставилося в українській науці на один рівень з питанням розбудови української школи, що відбувалася в складних соціальних умовах [71], [249], [235], [236], [213], [160], [4].

У праці С.Сірополка міститься аналіз методів навчання, критично оцінюється пошук якогось одного універсального методу, називаються комплексний метод, метод проектів [249,685], бригадно-лабораторний [249,686] тощо.

Центральна Рада, Гетьманат, Директорія були предтечами у створенні єдиної трудової школи, чим передбачалась її розбудова на національній традиції. Одразу після 1917 року справа створення єдиної школи в Україні стала центральною проблемою. На першому Всеукраїнському вчительському з'їзді 5-6 квітня 1917 року ухвалено знести багатотипність шкіл і організувати навчання так, щоб початкова школа давала дітям найкращу освіту і готувала їх до середньої

школи. В резолюціях другого Всеукраїнського учительського з'їзду 10-12 серпня 1917 року визначено право громадян України на безкоштовність навчання, обов'язковість і світськість [35,128].

На основі постанов цих двох Всеукраїнських вчительських з'їздів та нарису плану єдиної школи був створений проект єдиної школи на Україні [179]. Під єдиною розумілась нормальна, з педагогічного боку, школа, через яку повинні проходити всі діти України, незалежно від соціального становища батьків. Проект передбачав поєднання навчання і виховання дітей, навчання рідною мовою, систематичне вивчення наук [172,144]. У цьому проекті головний акцент було зроблено на трудовий метод навчання.

Проекту єдиної школи передувало прийняття декларації „Основи будівництва вільної трудової соціалістичної школи на Україні”. Декларувалася трудова школа, єдина і загальноосвітня, світська: „Проте, твердість і спритність руки, гострота зору, тонкість слуху, гартування м'язів та вміння добре стругати, пиляти, свердлити, шити, ткати та варити – все це для трудової школи цінне не само по собі, а через те, що сполучається з наочним навчанням, вводить в суть речей та подій, розвиває та зміцнює здібності, спонукає до самостійного думання, концентрує волю на певній діяльності, дає радість творення, підносить творчі сили, що дремають в кожній дитині, робить її відважною та міцною духом. Друге – трудова школа практикує таку зовнішню діяльність, яка іде поруч із тими внутрішніми процесами ума, чуття і волі, що одбиваються найяскравіше і найповніше. Це і є справжня активність у методах навчання” [79,150].

Сучасний дослідник В.Кравець зауважував, що основними розділами „Єдиного плану” були трудовознавство, культурознавство і природознавство [118,251].

Трудовознавство визначалося як виховання в учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до продуктивної праці, розвиток вольової діяльності, здібностей і індивідуальних особливостей учнів, свідомого ставлення їх до раціоналізації праці, правильне фізичне виховання учнів [там же].



З “природознавства” вчителі радили виділити такі навчальні предмети, як фізика, хімія, ботаніка, зоологія, анатомія і фізіологія людини, гігієна, геологія, біологія, астрономія і визначити для них в навчальному плані певну кількість годин [118,252].

План єдиної школи передбачав: 1) нова школа – єдина в тому розумінні, що вона повинна обслуговувати всіх дітей, незалежно від соціального становища їх батьків, відкриваючи дітям вільний перехід від нижчого до вищого ступеня; 2) єдина школа – школа національна; 3) єдина школа – школа виховання, тоді як стара школа була школою навчання; 4) це школа діяльна (активна), бо в ній всі предмети навчання мають перейняти працю, як метод навчання. Соціальне значення проекту полягало в тому, що школа повинна обслуговувати все громадянство. Це стирало класову різницю і дозволяло найкращі сили використати на надання державі монолітного характеру [89,934].

Дитина повинна знати про життя своєї місцевості, свого народу, побачити красу української землі. Така природна основа дозволить дитині, не цураючись свого, навчатись чужого. Збудована за такими вимогами школа за своїм внутрішнім змістом буде національно-державною [283,3].

Нова школа повинна бути виховуючою і діяльною, близькою до життя, вона повинна увібрати в себе трудовий елемент і використовувати його. Залучення підростаючого покоління до фізичної праці дасть можливість поширити виховні функції школи, і тільки під цим кутом праця в різних видах повинна виступати в ній [там же].

Праця в школі повинна нести тільки позитивні елементи, не шкідливі для здоров'я. Особливо велика увага приділялась навчанню дітей рідною мовою. Рідне слово не можна переоцінити у своєму значенні для емоційного, інтелектуального розвитку дітей. Черпати знання про рідне слово потрібно не лише з книжок, а й з екскурсій, аби надати тому вченню найбільш життєвого колориту. Важливим у навчанні дітей вважається вивчення історії. Вона разом з рідною мовою вкладає зміст в національні почуття дитини [284,17].

Дослідники двадцятих років ХХ ст. вказували на активну роботу української держави в галузі навчання школярів. С.Сірополко називав творцем першої системи освіти тодішнього міністра Г.Гринька.

Творці української школи не заперечували значення “Положення про єдину школу”, “Декларації про єдину школу”. Саме ці документи стали основою для створення “Декларації Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей”, автором якого був О.Попів. Нова школа мала за мету навчити дітей усіх соціальних станів суспільства, бути школою виховуючою, активною, що передбачало застосування праці як методу навчання [71,283], [249,653]. Школа національно-активна повинна була залучати підростаюче покоління до фізичної праці, стати самообслуговуючою школою-комуною. Як зазначав Г.Гринько, з початку 1920 р. Наркомос України, починаючи на державному рівні визначати свою освітню політику, керувався „Декларацією про соціальне виховання” [71,286]. Декларація підкреслювала необхідність соціального забезпечення великої армії осиротілих і безпритульних дітей. Як першочергове завдання визначалося охоплення правильно поставленим єдиним трудовим вихованням все життя кожної дитини [281,36]. „З цієї точки зору трудовий метод, як метод розвитку дитини, як педагогічне завдання, ні сумнівам, ні обмеженням в „Декларації про соціальне виховання” не підлягав. Навпаки, він відновлювався на значно ширшому ґрунті”. – зазначав Г.Гринько [71,287]. Таким чином, питання про трудовий метод розвитку дитини стало питанням освітньої політики.

Єдиним планом освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7-8 до 15 років декларувалася школа соціального виховання, де освіта буде тісно пов’язуватися із вихованням [90,71]. На державний рівень висувалося питання про застосування оптимальних методів вивчення навчальних дисциплін. Як загальний декларувався трудовий метод навчання в новій школі [90,73]. Фізику рекомендувалося вивчати за допомогою методу самостійної праці, живих спостережень, бесід, лабораторних занять. Додатковими вважалися реферативний і екскурсійний метод навчання [90,74]. Предмети природничого циклу – за допомогою спостережень,

безпосередніх спроб і трудових процесів самих дітей. Краєзнавство і географію вивчати не тільки трудовим методом, а й на екскурсіях [90,87].

Виступаючи на сторінках української преси, творці та науковці єдиної професійної трудової школи постійно тримали в полі свого зору питання її методичного забезпечення. Так, заступник Наркома освіти Я.Ряппо стверджував про необхідність переходу школи на новий етап, прямуючи від „...форми до внутрішнього змісту. Внутрішній зміст – знання, наука і методи роботи мусять посісти перше місце” [235,9]. Вважав, що зусилля Наркомосу слід було спрямувати на навчально-методичну роботу, вказував на необхідність створення всеукраїнського науково-методичного активу. Його завданням було встановлення зв'язку з різними освітніми установами, предметними комісіями, методкомами, учметкомами. Останні мали координувати методологічну працю на місцях, зв'язувати свою роботу з методичними організаціями місцевих установ і допомагати їм [235,11].

Дослідник говорив про створення таких умов, що давали б можливість методичним органам навчальних закладів ставити і розвивати свою роботу так, щоб ставати педагогічними майстернями, які планують, контролюють і спрямовують роботу навчальних закладів [236,299]. Давав тлумачення методу як способу застосування певного матеріалу чи діяльності для досягнення певної мети [236,300]. В залежності від місця проведення роботи з учнями: в класі, лабораторії, виробництві, природному оточенні – говорив про догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький методи, критикував переважання догматичного методу, коли учні отримували готові знання [236,301].

З досліджуваних джерел можна зробити висновок, що в українській школі 20-х років ХХ століття постійно відбувалися дискусії щодо сутності трудового навчання, здійснювалися пошуки в царині його методів. На Вчительському з'їзді в Харкові 5-11 січня 1925 р. була ухвалена Декларація на виступ наркома освіти О.Шумського „Школа і комуністичний дитячий рух”, де освіту було визнано третім фронтом, зверталась увага на нові методи навчання трудової школи та труднощі, яких вона

зазнає на цьому шляху. В Обіжному листі Народного Комісаріату Освіти УСРР до губерніяльної та округової інспектури, підписаному О.Шумським, констатувалася наявність словесної школи, тоді як професійна та зосібна школи фабзавуча відразу вводять учнів в атмосферу виробництва [174,71].

12 січня 1925 року відбулася методологічна нарада, присвячена питанню покращення методичного забезпечення шкіл, застосування методів, які мали передбачити пізнання виробничої діяльності, що забезпечувало б тісний зв'язок школи з оточуючою дійсністю [147,73-75].

Науковцями ставилась вимога організувати школи сільської молоді і школи дозаводського школярництва для подолання словесності навчання, охоплення дітей мережею семиліток і профшкіл та швидшою адаптацією учнів на загальноосвітньому та професійному етапах. Зв'язок між ШСМ і ФЗС передбачав обмін досвідом у застосуванні методів навчання [88,29].

Проаналізований матеріал дає підстави стверджувати, що в двадцяті роки ХХ століття влада в Україні опікувалася освітніми питаннями. Зусилля вчених української школи були спрямовані на створення модернізованої системи навчання школярів, яка включала б передові методи навчання. Ця система відповідала політиці держави в царині освіти і відбивала прагнення вивести українську школу на один рівень зі школами високорозвинених держав світу.

#### Література

1. Ананьїн С. Трудове виховання, його минуле і сучасність. – К.: Книгоспілка, 1924.- 148 с.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – К.: Мандрівець, 1996. – 359с.
3. Гринько Г. Соціальне виховання дітей / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 280-295 с.
4. Декларація „Основи будівництва вільної трудової соціалістичної школи на Україні”// Вільна українська школа. – 1918-1919 рр. - №8-9. – С.149-152.

5. Енциклопедія українознавства. – К., 1995. – Т.3.
6. Єдиний план освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7-8 до 15 років УСРР// Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип.1. – Х.: Всеукр. держ. видавництво, 1921.
7. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Т., 1994. – 358с.
8. Матеріали методологічної наради від 12 січня 1925 року// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.73-75.
9. О.М. До єдиної школи на Україні// Вільна українська школа. – 1918-1919 рр. №8-9. – С.143-145.
10. Обіжний лист Народного Комісаріату Освіти УСРР до губерніяльної та округової інспектури// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.69-73.
11. П.Х. Єдина школа// Вільна українська школа. – 1918-1919 шк. рік - №10. – С. 248-251.
12. Духно П. Школа села і міста// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.29-31.
13. Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні / Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – К.: Мандрівець, 1996. – 359с.
14. Попов О.І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 235-249 с.
15. Ряппо Я. Новий етап в праці Наркомосвіти// Радянська освіта. – 1925. - №2. – С.8-13.
16. Ряппо Я. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 296-305 с.
17. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
18. ЦДАВО України, ф.2201, оп. 1, спр. 675, 3 арк.
19. ЦДАВО України, ф.2201, оп. 2, спр. 556, 17 арк.
20. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 956, арк.35-38.

21. Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей, 1 липня 1920 року.

*І.В.Криштак*

*аспірантка ХНПУ ім. Г.С.Сковороди*

## **ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*В статтє сделана попытка на основе анализа педагогического наследия В.Сухомлинського раскрыть его взгляды на проблему правового воспитания и его связь с другими направлениями воспитания личности.*

Однією із складових всебічно розвиненої особистості є її правова вихованість. Адже не можна вважати фізично здорову людину вихованою, коли вона, маючи ґрунтовні та широкі знання, добре працюючи чи навчаючись, порушує норми моралі чи права.

Кожен педагогічний колектив по-своєму робить певні кроки в цьому напрямку, створюючи нові підходи в правовому вихованні, використовуючи нетрадиційні та нестандартні форми роботи. Але, незважаючи на це, статистичні дані про злочини та правопорушення, що скоєні неповнолітніми, викликають почуття тривоги. На наш погляд, однією з причин цього є те, що правовиховна система сучасної школи, даючи початкову правову освіту, тобто конгломерат правових знань та вмінь, недостатньо враховує сутність правового виховання як складової частини виховання в цілому.

Саме тому, під час пошуку нових концептуальних підходів до розв'язання поставлених завдань правового виховання, надзвичайно доцільним буде звернення до спадщини видатного педагога минулого, нашого співвітчизника – Василя Олександровича Сухомлинського, який присвятив свій талант багатьом психолого-педагогічним проблемам, зокрема правовому вихованню.

**Мета статті:** висвітлити погляди В.Сухомлинського щодо проблем правового виховання та визначити їх місце в сучасній системі правового виховання.

Аналіз творчої спадщини В.Сухомлинського показав, що вона винятково актуальна в умовах становлення незалежної України як правової держави. Адже для правової держави насамперед характерне виконання та дотримання законів усіма її громадянами та у всіх сферах діяльності. Настільки простіше було б нашому суспільству, якби кожен з нас повсякденно, щохвилини пам'ятав повчання В.Сухомлинського: «поважай і виконуй закони своєї держави! Держава — це воля народу, що захищає своє щастя, благополуччя, недоторканність кожної особи. Закони нашої держави — справедливі та гуманні. У них — концентрація багатвікової мудрості та постійного прагнення до торжества добра та справедливості. Закон захищає й оберігає нас, нашу сім'ю, наше щастя. Майбутнє наших дітей» [3,323].

Отже, саме вміння підкорятися закону, дисципліні, порядку, нормам суспільного співжиття, на думку В.Сухомлинського, «є найвищим проявом свободи, величезної сили..., а порушувати закон — це однаково, що рубати гілку, на якій сидиш» [3,323]. Але для встановлення законності та правопорядку в суспільстві одного виконання законів замало. Видатний педагог наголошував, що потрібно не бути німим спостерігачем порушень права та закону, необхідно шукати активну форму виявлення своєї нетерпимості до порушників права і закону [3,323]. Таким чином, лише те суспільство, що живе за законами своєї держави та слідує за їх дотриманням і виконанням, має право на майбутнє.

В.Сухомлинський зазначав, що правове виховання, запобігання правопорушенням і злочинам — одна з найгостріших соціальних проблем суспільства, а тому «треба вести спеціальну виховну роботу, спеціально розраховану на те, щоб не було в нашому суспільстві злочинців і порушників» [3;323].

Але що і як практично потрібно робити, щоб не було в нас ні злочинців, ні правопорушників? Досліджуючи це питання, Василь Олександрович важливу роль відводить вихованню в дитинстві, дотриманню системи правил виховання, адже дитина ніколи не буває злочинцем, ніколи свідомо не йде на злочин. «Підліток — це, образно кажучи, квітка, — писав він, — краса якої залежить від того, який був догляд за нею. Дбати про

красу треба задовго до того, як вона починає розкриватись» [4,290].

Чим менша дитина, тим легше пробуджувати її емоційну проникливість, уважність, тонкість почуттів — це і є дуже важливим завданням вихователя. Саме тому, у процесі правовиховної роботи, вважав видатний педагог, насамперед потрібно дбати про здатність бути виховуваним [3,153-154]:

По-перше, як вогню потрібно боятися найбільшого лиха шкільного життя, коли серед багатолюддя маленька людина почуває себе самотньою.

По-друге, треба виховувати щедрість душі в ім'я щастя інших людей, тобто формувати потребу в людині.

По-третє, людину робить вихованою її глибока віра в іншу людину. Цю якість треба виховувати раніше, ніж для дитини стане святинею, незаперечною істиною моральний принцип, норма, правило.

По-четверте, вихованою людину робить краса (якщо є три попередні умови), точніше — духовне життя в світі прекрасного, яке породжує прагнення до повинності, потребу жити правильно.

У процесі правовиховної роботи, за переконанням В.Сухомлинського, дуже важливо формувати у школярів таку рису особистості, як доброта, тобто виховувати людину, про яку народна мудрість зробила таке узагальнення: « І мухи не скривдять...». Це джерело моральної чистоти та сили, мужності, непримиренності та нещадної ненависті до зла. Так, В.Сухомлинський, проаналізувавши картотеку злочинів — життєпис (з раннього дитинства) підлітків, які скоїли злочини, виявивши жорстокість, безсердечність, садизм, зробив висновок, що майже в усіх випадках первісним і найголовнішим джерелом злочину було безжалісне знищення живих істот у дитинстві [1,129]. Отже, не можна допускати, щоб торкаючись думкою та серцем до жорстокості, дитина залишалась байдужою, оскільки співчуття — це сходинка до вищого ступеня морального розвитку, це важливий засіб профілактики негативних вчинків і правопорушень з боку неповнолітніх.

Непорушною істиною правового суспільства є те, що кожен хто скоїв злочин повинен понести покарання. Вирок суду



є справедливим – він захищає суспільство від злочинця. Але чи може суспільство бути впевненим у тому, що покарання наповнить юну душу благородними почуттями та переживаннями? Відповідаючи на це запитання, В.Сухомлинський зазначив, «що сором – ось могутня протиотрута від огидного та мерзенного. У тому, щоб розвинути почуття сорому та нетерпимість до безсоромності, і полягає, по суті, запобігання пасивності, нестійкості особи, тому, що звичайно характеризується словами: куди вітер подує, туди й хилиться. Саме такі найчастіше і стають правопорушниками та злочинцями» [8,565]. Значить, коли негідний вчинок відразу ж зустрічає загальний осуд, правопорушник відчуває на собі колективний гнів, обурення. Лише тоді, коли є це почуття, має силу й покарання.

Цінною з точки зору правового виховання є думка В.Сухомлинського про те, що причини злочинності в суспільстві неможливо розв'язати без аналізу найтонших психологічних процесів, що відбуваються в людській душі. Він наголошував, що «совісність, здатність совісті бути суворим охоронцем вчинків – ця велика душевна стійкість, ця мужність – виростають на ґрунті ніжності, тендітності, вразливості серця в найтонших сферах духовного життя, які обіймають взаємовідносини дружби, товариськості, взаємодопомоги» [3,153]. Таким чином, злочинність зовсім зникне в нашій країні лише тоді, коли кожна людина стане господарем власних вчинків, коли суворим суддею кожного стане власне сумління.

Важливе місце в правовому вихованні, на думку видатного педагога, посідає усвідомлення сутності добра та зла. Адже у світі є не тільки добро, а й зло. Є соціальне зло – гноблення людини людиною, злочини. Є й внутрішнє зло, воно багатоліке. Мета виховання, на думку В.Сухомлинського, полягає в тому, «щоб, морально удосконалюючись, людина у своїх взаємовідносинах з іншими людьми перемагала зло...» [3,230]. Отже, уже з дитячих років і юності людина повинна не тільки знати, пам'ятати, що таке добро і зло, а й відчувати, переживати добро і зло, відчувати та переживати в самій собі прагнення до добра, правди, честі, духовної краси та непримиренності до зла, неправди, безчестя, потворності.

Серед найскладніших процесів духовного світу наших вихованців на першому місці стоїть процес формування особистих переконань, особистих поглядів, перетворення істин у вчинки та поведінку. В.О.Сухомлинський стверджував, що цей процес залежить, безперечно, від емоційного виховання, від формування позитивних відчуттів [5,193]. Саме тому «дійова нетерпимість і презирство до мерзенності, лінощів, неробства, недбайливості, пустого гаяння часу, прагнення бути хорошим — ось де найтонший ключик до виховання морального благородства, до високої моральної культури особи, яка не допустить скоєння злочину», підкреслював В.Сухомлинський [3,152].

Успіх правового виховання, за переконанням В.Сухомлинського, передусім залежить від знання того, що конкретні прояви зла — боягузництво, байдужість, злочинність — породжується не тільки злою волею, а й бездіяльністю, пасивністю. «Щоб людина стала поганою, не треба докласти до того особливих зусиль, але зробити людину хорошою — це потребує страшенно тяжкої праці! Зло починається з елементарного морального невігластва, з етичної неграмотності» [3,231]. Таким чином, видатний педагог правове виховання пов'язував з етичним вихованням.

В.Сухомлинський також вказував на зв'язок правового виховання з патріотичним вихованням, наголошуючи на вмінні поважати норми людських відносин, які склалися протягом багатьох віків і закріплені правом. «Порушуючи право, — стверджував він, — ти стаєш несправедливим до своїх співвітчизників і заслуговуєш осуду. Від маленького, здавалося б, правопорушення — один крок до злочину» [3,323].

Важливе значення в правовому вихованні В.Сухомлинський відводив сім'ї. Вивчаючи духовний світ підлітків, що вчинили злочини й правопорушення, він зацікавився питанням: чи є в них безмежно дорогі люди (людина), яким би вони віддавали частку душі. Аналізуючи ці питання, він виявив, що цього не було ні в сім'ї, ні в школі [4,289].

Продовжуючи вивчати залежність правового виховання від сімейного, В.Сухомлинський дослідив життя 460 сімей, у

яких виховувались підлітки, що скоїли правопорушення та злочини, і побачив таку картину: чим тяжчий злочин, чим більше в ньому нелюдськості, жорстокості, тупості, тим бідніші інтелектуальні, естетичні, моральні інтереси та потреби сім'ї. Крім того, у жодній сім'ї підлітків, які вчинили злочини та правопорушення, не було сімейної бібліотеки, хоча б маленької. У всіх 460 сім'ях він налічив 786 книжок (без шкільних підручників). Ніхто з тих, хто вчинив злочин чи правопорушення, не міг назвати жодного твору симфонічної, оперної чи камерної музики і т. д. [3,289]. Значить, у правовому вихованні, профілактиці правопорушень неповнолітніх особливе місце видатний педагог відводив загальному рівню культури сім'ї, її виховній атмосфері.

Одним із аспектів змісту правовиховної роботи є формування в учнів поваги до людини як вищої цінності, щоб з дитинства людина вважали себе товаришем, другом, братом іншої людини. Таке почуття стане могутнім профілактичним засобом щодо вчинення правопорушень проти людини. Саме тому у виховній роботі з підлітками В.Сухомлинський прищеплював насамперед повагу до людини як найвищої цінності, адже він був переконаний, що все починається з гуманності в нашому житті [4,с.292].

У зв'язку з цим, надзвичайно важливим для виховання в цілому, і правового зокрема, є виділення В.Сухомлинським основних напрямів формування гуманності [4,292-293,422]:

1. Необхідно прагнути, щоб відносини дитини з іншими людьми будувалися на почутті обов'язку та відповідальності.
2. Творення й збереження краси в усіх її багатогранних проявах, а особливо в людських взаєминах.
3. Громадянська діяльність дитини в колективі: громадянський обов'язок, відповідальність.
4. Розвиток співчуття, жалості, прагнення допомогти людині.
5. Розвиток високої інтелектуальної культури за допомогою пізнання світу, минулого й сучасного людства, душі свого народу, цінності мистецтва, книги.
6. Самовиховання підлітка (особливо післяшкільне самовиховання).

Реалізація вказаних принципів повинна починатися змалку, особливо у шкільному віці, адже саме через школу проходить усе підрастаюче покоління. Знання, які дає *школа*, відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні морального обличчя особистості. Видатний педагог наголошував, що в системі загальної освіти недооцінюються знання, безпосередньо пов'язані з душею людини, з формуванням її переконань: «Про багато важливих і необхідних речей наші вихованці дізнаються в школі. Але як мало вони знають про людину, як слабо розкриваються для самопізнання та самовиховання гуманітарні знання з таких предметів, як література, історія» [6,533].

Надзвичайно цінною для правового виховання є думка В.Сухомлинського про зв'язок правопорушень не лише з духовною, а й з моральною культурою людини. Його непокоїло те, що неповнолітні вбивці жили в звичайних, нібито зовсім благополучних сім'ях. Він багато думав перш ніж зробити висновок, що «корені їх падіння в моральній невихованості, у крайній примітивності потреб, бажань, прагнень, інтересів. Той, хто грабує, вбиває, прекрасно знає, що це погано, що суспільна мораль та закони зневажають та суворо карають злочинців» [6,533].

Видатний педагог дав цінну пораду для своїх нащадків, застерігаючи, що бездоганне та цілковите виконання законів, правових норм нашого суспільства ще не є проявом свідомості особистості, адже норми права в багатьох випадках відстають від норм моралі [7,36]. Значить, суспільне виховання має йти вперед, керуватися насамперед правилами суспільної моралі – цими поки що неписаними законами майбутнього суспільства.

Таким чином, аналіз педагогічних праць Василя Сухомлинського свідчить, що переконливо, аргументовано через усю його педагогічну спадщину проходить питання правового виховання молоді. Тому саме сьогодні, враховуючи недостатню теоретичну розробленість проблем правовиховної роботи з учнівською молоддю, слабку практичну діяльність педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл в цьому напрямку, запропоновані В.Сухомлинським методичні рекомендації можуть стати в пригоді вчителям у покращенні

правового виховання підростаючого покоління, покоління, від якого залежатиме майбутнє нашої держави – України.

### Література

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 55-140.
2. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 403-640.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 149-418.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 283-656.
5. Сухомлинський В.О. Павлинська середня школа // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С.31-392.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи// Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 394-628.
7. Сухомлинський В.О. Комуністична ідейність – основа морального виховання // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 36-37.

*Ю.І.Чирва*

### **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (1917-1932 РР.)**

*В статье рассматриваются проблемы формирования национальной системы подготовки учительских кадров в УССР в 1917 - 1932 гг.*

*In the article the problems of forming of the national system of the teaching personnel training in USRR in 1917-1932 are considered.*

Прагнення сучасних освітян якнайшвидше здолати відстань, яка існує між бажаним і реальним, та подолати

чисельні труднощі в реформуванні школи, аж ніяк не означає, що весь попередній досвід шкільного будівництва повинен бути приреченим до забуття. Повною мірою це стосується того часу, коли керівництво радянської України отримало шанс створити власну, незалежну від російського центру освітянську систему. Мова йде про період 1917-1932 рр., тобто час, коли система освіти в СРСР ще не була уніфікована і кожна радянська республіка мала можливість самостійно визначати перспективи розвитку національної школи. Своєрідною, доволі відмінною від радянської Росії, була і система підготовки майбутніх педагогів.

Проблеми розвитку народної освіти УРСР у зазначений період активно досліджувалися такими істориками школи, як С.Гутянський, І.Золотоверхий, М.Гриценко, Ф.Паначин, Г.Шевчук. Проте для всіх названих авторів була характерною доволі негативна оцінка діяльності українського Наркомосу в розвитку системи підготовки вчительських кадрів республіки. Така позиція дослідників, на наш погляд, пояснюється чисто ідеологічними міркуваннями, адже відомо, що В.Ленін свого часу різко засудив плани народного комісара освіти УРСР Г.Гринька щодо запровадження принципів ранньої професіоналізації навчання. Лише після набуття Україною незалежності та важкого подолання інерції мислення «по Леніну» стали з'являтися перші неупереджені дослідження з історії української школи. Проте ще й досі науковці дуже обережні в пошуках позитиву в діяльності Наркомосу, в його прагненні визначити власні шляхи розбудови педагогічної освіти. Подолати це можна лише за умов ретельного аналізу історичних особливостей, у яких відбувався розвиток української культури того часу.

Події кінця 1917 – початку 1918 років, що привели до встановлення влади рад принаймні на частині території України, докорінно змінили місце та роль освіти в системі суспільних відносин. Дожовтнева школа з притаманними їй можливостями забезпечувати освітні потреби лише мізерної долі населення не могла за своєю функціональністю задовольнити український радянський уряд. Плани тодішнього керівництва в галузі культурного будівництва передбачали максимальне охоплення навчанням усіх бажаючих. Пізніше це знайде своє відображення

і в програмі РКП(б) 1919р. Перспективи запровадження в Україні загального обов'язкового навчання поставили Народний Комісаріат Освіти (НКО) республіки перед необхідністю вирішення цілої низки проблем. Чи не найголовнішою серед них було забезпечення шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами. У 1915р. на українських землях існувало 19 340 шкіл, у яких навчався 1 663 901 учень [7,9]. Незважаючи на виключно важкі умови періоду громадянської війни та іноземної воєнної інтервенції, мережа шкіл залишилася на попередньому рівні, натомість кількість школярів зросла приблизно на 300 тисяч чоловік. Саме ця обставина змусила уряд радянської України не зволікати з практичним розв'язанням проблем забезпечення навчальних закладів учителями. Особливо гостро стояло питання підготовки кадрів для початкової школи, адже з 20 тисяч шкіл, що існували в республіці на 1 січня 1919р., лише 1074 належали до середніх, решта – були початковими [5,31].

Проблема, що постала перед українським Наркомосом, ускладнювалась відверто негативним ставленням більшості вчителів до жовтневого перевороту. Маючи на увазі саме перші роки радянського будівництва, О.Мізерницький писав: «У цю добу ми не зустрічасмо вчителів ані в лавах Червоної армії, ані, тим більше, в лавах комуністичної партії» [6,16].

У дожовтневий час вчителів початкової школи готували вчительські семінарії, педагогічні класи жіночих гімназій, трикласні церковновчительські школи. Така спадщина не могла задовольнити керівництво НКО УСРР. По-перше, існуюча мережа педагогічних закладів була не здатна підготувати необхідну кількість спеціалістів. По-друге, викладацький склад педшкіл того часу відверто бойкотував будь-які заходи радянського керівництва в галузі освіти. За таких умов створювати систему педагогічної освіти в Україні доводилося, по суті, на порожньому місці. Перші заходи Наркомосу у зазначеному напрямку не визначалися послідовністю. Хоча ще 21 травня 1919 р. при підвідділі підготовки вчителів була створена комісія для реформи педагогічних навчальних закладів у складі О.Музиченка і К.Щербини, її роботу було припинено через денікінську навалу. Щоправда, на той час в республіці вже існувала мережа короткострокових вчительських курсів. Але їх

поява була результатом, зазвичай, місцевої творчості. «Нові навчальні заклади, - зазначав І.Золотоверхий, - виникали переважно з ініціативи місцевих Рад, часом без належного врахування матеріальних можливостей, наявності кадрів викладачів та інших необхідних умов» [3, 239]. Навряд чи кращою була ситуація і з підготовкою слухачів вчительських семінарів. Не дивно, що голова Головпрофосу Я.Ряппо, маючи на увазі розвиток в Україні профосвіти, підкреслював: «За два роки революції тут нічогосінько не змінилося. Не було ні системи, ні перспектив» [10, 13].

Остаточна система педагогічної освіти була затверджена на II Всеукраїнській нараді з питань народної освіти в серпні 1920 р. Згідно до її рішень всі педагогічні навчальні заклади України поділялися на два типи – Інститути Народної Освіти (ІНО) та вищі трирічні педагогічні курси. Перші створювалися на базі ліквідованих у республіці університетів і готували вчителів для другого концентру семирічки, профшкіл, технікумів, пізніше – і робітфаків. Основа другого типу педшкіл була більш строкатою. Це – колишні вчительські семінарії, нещодавно створені педтехнікуми, деякі з короткотермінових педкурсів. Вони готували вчителів для початкової школи. З часом кількість таких навчальних закладів почала зменшуватися, Якщо у 1921 р. в Україні нараховувалося 128 трирічних педагогічних курсів, то в 1925 р. їх вже було лише 60 [4,162]. Головною причиною такого скорочення була відсутність необхідних коштів на їх утримання. І все ж, незважаючи на труднощі розвитку, система педагогічної освіти в УСРР дозволяла хоча б розпочати ліквідацію дефіциту вчительських кадрів у республіці.

27 вересня 1920 р. комісія НКО РСФРР, заслухавши доповідь Г.Гринька про стан підготовки вчительських кадрів в Україні, схвалила український досвід і рекомендувала його до поширення.

Загальне управління навчальними закладами педосвіти в УРСР здійснював діючий при НКО Головпрофос, який з моменту його створення очолював заступник наркома Я.Ряппо. Принциповою, на погляд останнього, була теза, згідно якої кожен вчитель мусить мати лише вищу освіту. «В галузі



педагогічної освіти, - писав Я.Ряппо, - українська система рiшуче дотримує того погляду, що квалiфiкацiя педагога є вища квалiфiкацiя. Тому не може бути й мови про середню педагогiчну профшколу, бо така школа неминуче перетворилася б на загальноосвiтню пiдготовчу школу до вузiв, цебто втратила характер профшколи» [10,41].

На жаль, потенцiйнi можливостi педагогiчних закладiв забезпечити школи необхідною кiлькiстю вчителiв суттєво обмежувала полiтика пролетаризацiї вузiв, яка неухильно i досить активно проводилася урядом УРСР. В iсторико-педагогiчнiй лiтературi довгий час панувала концепцiя оцiнки феномену пролетаризацiї школи як явища однозначно прогресивного, демократичного за своїм характером. На наш погляд, не може вважатися демократiєю реалiзацiя прав лише однiєю частиною суспiльства за рахунок обмеження прав його iншої частини. Адже основним засобом здiйснення пролетаризацiї вищої педагогiчної школи того часу було створення такої системи комплектацiї вузiв, коли до них потрапляли лише «соцiально цiннi та академiчно здатнi». Та й регулярне проведення так званих «соцiальних чисток» серед студентiв i викладачiв не могло сприяти стабiлiзацiї в роботi навчальних закладiв.

Наприкiнцi 1920-х рр. скорочення чисельностi студентiв педвузiв набуло таких темпiв, що НКО УСРР на першу п'ятирiчку запланував випуск лише 75% студентського складу. В умовах, коли партiя урочисто оголосила початок здiйснення в республiцi переходу до загальної обов'язкової початкової освiти, це ще бiльше загострило проблему забезпечення шкiл України вчителями. У 1928 р. НКО України навiть був змушений прийняти рiшення про направлення до шкiл студентiв педтехнiкумiв, якi перейшли на третiй курс, давши їм можливiсть закінчити навчання заочно. Не менш вiдчутного удару педагогiчним навчальним закладам завдало рiшення про збiльшення їх функцiонального навантаження. Так, для того, щоб забезпечити школи кадрами вчителiв, органи народної освiти в рядi округiв (Київський, Днiпропетровський, Полтавський, Прилуцький, Криворiзький) органiзували у 1928/1929 навч. роцi при педтехнiкумах спецiальнi курси з

підготовки вчителів строком від 4 до 6 місяців. Працювали також курси із терміном навчання в 1-1,5 місяця. Практика запобігання до надзвичайних заходів з боку керівників НКО пояснюється тим, що для виконання плану загальної початкової освіти в 1925-1930 рр. треба було додатково підготувати 46 тисяч вчителів. Педагогічні технікуми та ІНО могли забезпечити лише 15 тисяч, отже не вистачало 31 тис. чол. Більше того, в той час, коли педтехнікуми могли задовольнити лише 45,6% необхідної кількості спеціалістів, НКО УСРР приймає рішення «визнати мережу вищих шкіл загальною стабільною на найближче п'ятиріччя» [2,141]. За таких умов педагогічним технікумам доводилося працювати з максимальним навантаженням.

Весь навчально-виховний процес був підпорядкований якнайшвидшому випуску спеціалістів. Навчальний рік тривав 11 місяців, тривалість лекцій була збільшена з 40 до 60 хвилин [5,115]. У листопаді 1929 р. було значно скорочено тривалість літніх і зимових канікул, розпочато облік відвідування лекцій, скасовано умовне переведення на наступний курс. Студенти вивчали педагогіку, дидактику, школознавство, методiku викладання, педологію. Обов'язковою була педагогічна практика. Випускники педтехнікумів після закінчення вузу протягом року працювали в школах, де удосконалювали свою майстерність під доглядом досвідчених вчителів і тільки після цього отримували диплом. Прагнення більшовицького керівництва зробити вчителя вагомою постаттю в процесі комуністичного виховання молоді привело до включення до навчальних планів вузів курсів основ марксизму та історії класової боротьби. Щодо самих навчальних планів, то спочатку педагогічні навчальні заклади України працювали за самостійно складеними їх варіантами. Перший стабільний навчально-виховний план для педвузів з'явився в республіці лише у 1921/1922 навчальному році.

Розпочата в 1923 р. політика українізації знайшла в галузі педагогічної освіти щире підтримку. Особливо успішно вона здійснювалася в педтехнікумах. З 60 педтехнікумів України в середині 1920-х рр. в 50 викладання вже велося українською мовою [8,55]. Одночасно не були забуті й

культурні потреби національних меншин республіки. Значна кількість відкритих в УРСР національних шкіл потребувала кваліфікованих вчителів. Їх в Україні готували 4 єврейських педтехнікуми, 4 – російських, 2 – німецьких і по 1 польському та болгарському [11,92]. На жаль, в умовах наростаючих в радянському суспільстві тоталітарних тенденцій подальші заходи НКО УРСР щодо українізації школи не знайшли підтримки у партійного керівництва.

Наприкінці 1920-х рр. з ініціативи ЦК ВКП(б) в СРСР було розпочато кардинальну реформу народної освіти. Повною мірою це торкнулося і системи підготовки вчителів. Головним змістом реформи педагогічної освіти, яка здійснювалася протягом 1929-1932 рр. була реалізація планів сталінського керівництва щодо створення уніфікованої в межах всієї країни системи народної освіти. Адже це був час, коли «найпопулярнішими й найширше вживаними офіційною пропагандою стають слова «єдиний», «єдина»; єдина (по суті унітарна) держава, єдиний план, єдина система освіти, єдиний творчий метод, єдині літературно-художні спілки тощо» [1,238]. Остаточно система підготовки вчителів в Україні втратила свої національні особливості у 1932 р., коли побачила світ постанова РНК УРСР «Про навчальні програми і режим у вищій школі та технікумах».

Довгий час в історичній літературі пануючою була думка про те, що існування в республіці незалежної від союзного керівництва системи педагогічної освіти було результатом «розкольницьких дій» українських націоналістів. «Деяка частина НКО-ських діячів, - писав Г.Шевчук, - була націоналістично настроєна і робила все для того, щоб створити на Україні особливу систему народної освіти, відмінну від системи освіти в Російській радянській республіці» [12,245]. Такі ствердження при неупередженому розгляді уявляються нам абсолютно безпідставними. Український Наркомос в процесі шкільного будівництва був доволі прагматичним, враховував економічний потенціал республіки і не в якому разі не вважав освітню систему УСРР універсальною, тим більше ідеальною. Один з творців української системи освіти Я.Ряппо, виступаючи на III нараді наркомів освіти союзних республік у грудні 1923 р.,

підкреслював: «Якби наші типи профосвіти нав'язати Вологодській губернії це було б, звичайно, невірно» [9,76].

Таким чином, створення власної системи підготовки педагогічних кадрів в УРСР було результатом прагнення максимально врахувати як потреби школи в спеціалістах, так і економічні можливості республіки. Зазначений підхід виявився абсолютно виправданим, про що свідчать успіхи вітчизняних освітян того часу у здійсненні культурної революції.

#### Література

1. Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки. – К., 1991.
2. Загальне навчання в УСРР. – Х., 1928.
3. Золотоверхий І. Д. Становлення української радянської культури (1917-1920 рр.). – К., 1961.
4. Зотин М. Третья Всеукраинская конференция по педагогическому образованию // Путь просвещения.- 1924.- №10.- С. 150-168.
5. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985). – К., 1992.
6. Мізерницький О. На шляхах до радянзації українського вчителства // Шлях освіти.- 1927.- №9-10.- С. 14-22.
7. Народна освіта на Україні на 15 грудня 1927 р. Попередні підсумки шкільного перепису. – Х.- 1928.
8. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. – М., 1975.
9. Протоколы совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик. – М., 1985.
10. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за 10 років революції. – Х., 1927.
11. Стан педагогічної освіти на Україні // Шлях освіти.-1928.- №5 - 6. - С.90-98.
12. Шевчук Г.М. Культурне будівництво на Україні в 1921-1925 рр. – К., 1963.

**ПРОБЛЕМА ПОШУКУ ШЛЯХІВ ВИХОВАННЯ  
МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ  
РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В  
КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФІЛОСОФСЬКО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВІТЧИЗНЯНИХ  
МИСЛИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ СТОРІЧЧЯ**

*В статтє рассматриваются базовые принципы воспитания нравственной личности путем использования философско-педагогического опыта украинских мыслителей второй половины ХVІІІ столетия.*

*In clause the base principles of education of the moral person are considered by use of pedagogical experience Ukrainian scientists second half ХVІІІ of century.*

**Постанова проблеми.** На початку ХХІ сторіччя ми стаємо свідками найбільш глобальних перетворень майже в усіх галузях суспільного життя. Такі радикальні зміни продиктовані переходом людства від техногенної до антропогенної цивілізації. Як вважає Б.С.Гершунський, цей перехід зумовила гостра системна криза, що спіткала три важливіші сфери духовного життя суспільства: науку, релігію і освітньо-виховну його галузь [2,495]. До цієї кризи людство прямувало сотні років, починаючи з епохи Відродження, коли швидкими темпами починає розвиватися егоцентрична модель світосприйняття.

Техногенні тенденції, що проявилися пізніше, дозволили здійснити науково-технічну революцію, дійсно якісно покращити матеріальний рівень життя, зробивши його набагато безпечнішим і комфортним, але водночас призвели до трагічної втрати людиною духовних орієнтирів. Поставивши на перше місце техніку, зробивши головний акцент на формування і розвиток інженерного мислення та егоцентричного світогляду, людина втратила свої духовні коріння, і, як наслідок – саму себе.

Саме тому на сучасному етапі розвитку українського суспільства таке актуальне значення набувають процеси демократизації суспільства і гуманізації суспільних відносин.

Головною дійовою особою цих перетворень виступає людина, а проблема виховання моральної особистості, спроможної приймати активну участь у суспільному житті, виступає пріоритетним напрямком у сучасних педагогічних дослідженнях (Р.А.Беланова, Л.В.Кондрашова, І.В.Мартинюк, Н.М.Вознюк, А.М.Бойко, П.Р.Ігнатенко, Ю.Д.Руденко).

При цьому ми вважаємо, що розробка цієї проблеми неможлива без використання філософсько-педагогічного досвіду минулих часів. На думку Дж.Д'юї, „будь-який поступ у напрямку нових ідей і їх запровадження так чи інакше викликає повернення до ідей та практики минулого...” [3,19]. Саме вивчення такого досвіду допоможе нам виявити загальні тенденції, властиві даній проблемі, а також безперечний зв'язок і спадкоємність різних педагогічних теорій і концепцій для її подальшого вирішення. Період другої половини XVIII століття привернув нашу увагу тому, що саме в цей час відбувався активний пошук нових ідей у вирішенні проблеми виховання моральної особистості.

**Мета статті** полягає в тому, щоб на основі вивчення філософсько-педагогічного досвіду українських мислителів другої половини XVIII сторіччя обґрунтувати основні принципи, необхідні для реалізації виховання моральної особистості на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Завдання статті:**

- проаналізувати теоретичні основи реалізації ідеї виховання моральної особистості в творах українських мислителів другої половини XVIII століття;
- виявити домінуючі тенденції в розвитку даної ідеї та розглянути перспективи їх використання в сучасних умовах реформування українського суспільства.

**Отримані результати.** Досліджуваний нами період у розвитку вітчизняної філософсько-педагогічної думки був дуже продуктивним з точки зору висунутих ідей і обґрунтованих теорій. Можна говорити про розробку трьох загальних концепцій виховання моральної особистості.

Перша концепція ґрунтується на основах православ'я і тісно пов'язана саме з ідеологією православної церкви. Одним із провідних її теоретиків у XVIII столітті був професор Києво-

Могілянської академії Георгій Кониський. У своїх лекціях він проголошував, що кожна людина народжується для щасливого життя. Визнаючи активну природу людини, її здібність до творчої діяльності, Г.Кониський закликав до виховання на основі християнсько-православної моралі, пристосованої до потреб нового буржуазного суспільства. В основі його гуманізму лежить ідея розумної особистості, здатної самостійно вирішувати принципові питання свого існування.

Якість життя людини багато в чому залежить від розвитку розуму і волі, що справляють переважаючу дію на процес її формування [5,420]. І в обґрунтуванні змісту виховання моральної особистості він виходив із раціонального принципу корисності, продиктованого розумом. У свідомості людини, - стверджував Г.Кониський, - відбувається постійна боротьба мотивів; вона обирає ті з них, які найбільше підходять її світогляду, долаючи негативні схильності своєї душі. І в цьому полягає свобода на шляху до реалізації мети [5,38]. Так добром для людей, з точки зору Г.Кониського, виступає те, що служить їх благу і згідно з оцінкою розсудливої людини не приносить марних страждань. Тому в дітях необхідно виховувати, перш за все, гнучкість, помірність, стриманість, невибагливість, милосердя [5,278].

Друга концепція виховання моральної особистості була висунута Яковом Козельським і базується на французькій філософсько-педагогічній думці XVIII століття, палким прихильником якої він був. Я.Козельський вважав суспільне середовище найважливішим чинником, що впливає на формування та розвиток людської особистості. Тому його філософсько-педагогічні погляди пройняті ідеєю соціальної рівності та тісно пов'язані з потребами суспільства, що потребує людей грамотних, освічених, морально вихованих.

Вважаючи, що моральні якості не є природженими, а набуваються в процесі виховання, український мислитель розглядав гуманізм, як найважливіший принцип виховання моральної особистості. Але гуманізм Я.Козельського був дуже далеким від релігійної ідеї людинолюбства і він взагалі заперечував релігійне віровчення як обґрунтування мети і змісту виховання моральності. Дослідник його творчості Ю.Я.Коган

зазначає, що, за Я.Козельським, любити того, хто негідний любові, значить скоювати аморальний з точки зору „істинного людинолюбства” вчинок; а платити добром за зло так само аморально, як і віддавати злом за добро [4,128].

У Я.Козельського таке заперечення релігії як духовно моральної основи людського існування, на нашу думку, призводило до втрати людиною своїх духовних орієнтирів і певною мірою суперечило етично-повчальному характеру його поглядів на процес виховання. Тому філософу доводилося шукати виховні ідеали зовні людської природи, в абстрактно-відносних проявах суспільного розвитку, і тут у нього виникали серйозні методологічні проблеми у вирішенні питань виховання моральної особистості.

Третя найбільш оригінальна концепція належить відомому українському філософу і педагогу Григорію Сковороді. Він розробляв своє етико-гуманістичне вчення з певною метою – навчити людей досягати у своєму житті щастя. Характерною ознакою щастя в розумінні мислителя є його органічний зв'язок із внутрішньою натурою людини, її внутрішнім світом. Сам Г.Сковорода пов'язував щастя з відчуттями подяки, дружби, любові, які виникають унаслідок спорідненості.

Філософсько-педагогічне вчення Г.Сковороди ґрунтується на оптимістичному переконанні в безумовно добрій природі кожної людини, де криються величезні творчі сили і можливості. Отже, завдання вихователя і полягає в розпізнаванні цих здібностей, в розвитку всього творчого потенціалу особистості. Український мислитель вважав, що через індивідуально неповторний зв'язок із Богом кожна людина відрізняється від інших своєю внутрішньою природою. Тому принцип “спорідненості”, або природовідповідності відіграє ключову роль у його поглядах.

Головною умовою реалізації щастя за Г.Сковородою виступає праця, яка повинна складати сенс людського життя. Не задовольняючись абстрактним характером трактування праці, а також недоцільною активністю особистості, він висунув оригінальну духовно-етичну концепцію „спорідненої праці”, поєднавши ідею “спорідненості” і трудову діяльність індивіда.



Саме ця “споріднена праця”, співвіднесена з природними здібностями і реальними можливостями людини, стає у Г.Сковороди провідною умовою реалізації щасливого життя.

На думку мислителя якість життя людини визначають три “споріднені” фактори: його характер, виховання і праця. “Споріднене” виховання, за Г.Сковородою, створює для дитини необхідні умови максимального розкриття природного потенціалу, формує та розвиває, головним чином, духовно-етичні риси характеру і якості особистості, серед яких на першому місці знаходиться любов. Як вважає Р.А.Беланова, у Г.Сковороди любов виступає універсальним духовним засобом поєднання людини з Богом і своєю “внутрішньою натурою” [1,74]. На моральному рівні любові відповідає вдячність і тому “споріднене” виховання дитини у сім’ї повинно починатися саме з цих духовно-етичних начал.

Незважаючи на суттєві відмінності трьох розроблених у XVIII сторіччі концепцій їх поєднує пріоритет у вихованні духовно-моральних рис характеру і якостей особистості. Власно інтелект, зовнішні манери поведінки, освіченість мають другорядне, допоміжне значення і саме ця специфіка складає головну особливість української педагогічної ментальності, яку ми повинні враховувати при розробці сучасної концепції виховання моральної особистості.

Вітчизняні мислителі XVIII сторіччя у своїх творах запропонували нам систему базових ідей для створення такої концепції. На їхню думку принципи спорідненості (природовідповідності), самопізнання, гуманності, народності мають позачасове, загальнолюдське значення і можуть бути застосовані для розробки та обґрунтування мети, задач, а також системи форм і методів виховання моральної особистості в сучасних умовах розвитку суспільства.

**Висновки.** На нашу думку, існуючі труднощі в розробці, обґрунтуванні, реалізації процесу виховання моральної особистості об’єктивно пов’язані з кризою сучасної української національної ідеї. Та національна ідея, що була висунута на початку 1990-х років, з її антикомунізмом і подоланням спадщини попереднього режиму, на даний момент не працює [6,7]. Усі спроби “помаранчевої” еліти створити нову

ідею на основі форсованої інтеграції у світове співтовариство уже зараз можна визнати передчасними. А саме національна ідея майже повністю визначає мету, завдання та зміст виховання моральної особистості. І якщо ця ідея чітко визначена і об'єктивно відповідає потребам нації, то ефективно працює і система виховання моральної особистості.

Для українського суспільства другої половини XVIII сторіччя такою національною ідеєю виступало православ'я, на базі якого в суспільстві розвивалися культура, менталітет, освіта і виховання. Тому пошуки саме такої ідеї виступають головною умовою створення ефективної системи виховання моральної особистості.

### Література

1. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 216с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 622с.
3. Джон Д'юї. Досвід і освіта. – Л.: Кальварія, 2003. – 84с.
4. Коган Ю.Я. Просветитель XVIII века Я.П. Козельский. – М.: АН СССР, 1958. – 188 с.
5. Кониський Георгій. Філософські твори: У 2 т. Т. 1. – К.: Наукова думка, 1990. – 494 с.
6. Кривчик Г.Г. Сучасна українська національна ідея в історичному вимірі. //Грані. – 2006. –№ 2. – С.7.

*О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Л.В.Григоренко*

### РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНКИ ЗНАТЬ УЧНІВ

*В статье рассматриваются теоретические вопросы рейтинговой системы оценки знаний учащихся: разработка понятийного аппарата, основные принципы, функции, виды и формы, плюсы и минусы, присущие данной системе.*

*In article theoretical questions of rating system of an estimation of knowledge of pupils are examined: development of the conceptual device, main principles, functions, kinds and forms, plus and the minuses inherent given system.*

**Постановка проблеми.** Відомо, що до 2000 року в

Україні, як і в інших країнах СНД, існувала 5-бальна, а точніше 4-бальна система оцінювання знань учнів. Поряд із визначеними перевагами ця система мала певні недоліки, серед яких можна виділити: 1) суб'єктивізм у виставленні оцінок; 2) відсутність всебічного обліку всіх проявів навчальної діяльності, встановлення зв'язку з усіма видами роботи учнів на уроці; 3) ведення паралельного обліку оцінок (оцінки виставлялися зі знаком плюс і мінус в інших документах, зошитах, відомостях); 4) відсутність єдності вимог у різних учителів та інше.

Уведення в Україні 12-бальної системи оцінювання зняло ряд цих недоліків, але не всі.

Залишився суб'єктивізм у перевірці та оцінці знань учнів; слабе матеріальне забезпечення процесу навчання (відсутність обладнання, реактивів, підручників тощо), не завжди враховується індивідуальний характер перевірки та оцінки знань, відсутня систематичність і таке інше. Причин для цього багато: велика кількість учнів у класі; зникнення у школярів інтересу до навчання; відсутність стабільних і цікаво написаних підручників тощо. Але однією з головних причин такого положення є, на наш погляд, використання в школі технологій і методик навчання, в основу яких покладено "суб'єкт-об'єктна" парадигма. Згідно з нею школяра розглядають як об'єкт навчання, від якого нічого (або майже нічого) не залежить, а все залежить від учителя - суб'єкта навчання, який передає інформацію учням.

**Актуальність обраної теми.** Проблема оцінки знань учнів не нова. Вона знайшла відображення в роботах Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера, М.М.Скатніна, Н.А.Сорокіна, Л.В.Занкова, В.А.Онищук, В.П.Максименко, В.Ф.Паламарчук та інших учених, які передбачали різні підходи до її вирішення. Поряд з бальною системою оцінки знань та умінь учнів у практиці роботи школи використовуються ще й інші методики й технології. Однією з сучасних технологій перевірки та оцінки знань, умінь учнів є рейтингова система, яка використовується в нашій країні відносно недавно. Питання рейтингової системи оцінки учнів розглядаються в роботах Н.В.Осипчук, П.І.Сикорського, О.Максимова, Т.Хохлова, Т.М.Шевченко,

І.Н.Кулеміна, В.С.Черепанова, І.Лебедь та інших учених.

**Мета** даної статті полягає в тому, щоб проаналізувати теоретичні питання рейтингової системи оцінки знань учнів: понятійний апарат, принципи, функції, види і форми, а також плюси і мінуси даної системи.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літератури з проблеми показав, що вчені по-різному трактують поняття "рейтинг". Так, на думку О.Максимова: "З англійської мови слово "рейтинг" перекладається як оцінка, ранг, положення. Рейтинг об'єкта оцінювання складається із балів за кожну дію у навчанні та іншій діяльності чи експертних оцінок шляхом опитування спеціалістів або спостерігачів за діяльністю учня. Використання рейтингової оціночної шкали створює в класі атмосферу дружнього змагання, активізує діяльність учнів на уроці з метою одержання найбільш високої оцінки. Учні бачать перспективу навчальної діяльності, розуміють цінність кожної своєї відповіді" [3,18].

В.С.Черепанов і І.М.Кулемін пишуть: "Рейтинг(від англ.Rating-оцінка) метод оцінювання, що ґрунтується на судженнях компетентних суддів (експертів). Оцінювання – різновид побічного спостереження. Галузь застосування рейтинга...дуже велика:структурування навчального матеріалу, планування навчального процесу, розробка моделей навчання, оцінка навчальних досягнень, оцінка діяльності вчителя, викладача, оцінка діяльності навчального закладу, інноваційних проектів в галузі освіти, ефективності управління, якості освіти та виховання" [8,79].

І.Лебедь пише:"Рейтинг-це індивідуальний сумарний індекс учня, що встановлюється на кожному етапі поточного, граничного та кінцевого контролю знань. Головне призначення системи рейтингового контролю знань - це ранжирування за успішністю засвоєння матеріалу, що вивчається [2,2].

Існують також інші визначення поняття "рейтинг". Однак, на основі аналізу багатьох визначень можна сказати, що рейтинг - це індивідуальний сумарний індекс учня, що встановлюється на кожному етапі поточного, граничного та кінцевого контролю знань, при цьому ранжирування проводиться за успішністю засвоєння матеріалу, що вивчається,

і визначається за результатами всіх видів занять і варіантів контролю.

Рейтинговій системі контролю знань притаманні певні принципи, функції, види і форми.

У літературі виділяють такі принципи:

1. Взаємозв'язок та взаємообумовленість усіх контрольних завдань, що пропонуються учням.
2. Забезпечення ефективної перевірки якості знань учнів - повноти, глибини, систематичності, міцності.
3. Систему контрольних заходів необхідно створювати так, щоб вона забезпечувала реалізацію різних функцій перевірки.
4. Результативність виконання контрольних робіт оцінювати в балах на основі поелементного аналізу [6.1].

Т.Хохлов і Н.Осипчук називають такі функції рейтингової системи контролю й оцінки знань учнів:

а) навчальну, б) розвивальну, в) виховну:

- навчальна функція - стимулює учнів до систематичної роботи, удосконалення умінь; підвищує рівень засвоєння знань, стимулює активність;
- розвивальна функція - активізує пізнавальну діяльність школярів; розвиває їх мислення, волю, потребу самоконтролю;
- виховна функція - формує у школярів мотивацію навчання, потребу в знаннях; розвиває почуття особистої відповідальності [6,4;4,13].

У літературі виділяють такі види рейтинга: теоретичний, копіювальний, науково-дослідний, творчий [9,5].

Бали теоретичного рейтинга набираються на етапах проміжного, поточного контролю та на семінарах.

Бали копіювального рейтинга набираються при кресленні таблиць, схем, малюнків.

Бали науково - дослідного рейтинга нараховуються за написання рефератів, самостійного дослідження певних навчальних проблем.

Балами творчого рейтинга оцінюється виконання робіт творчого характеру (твори, складання задач, казок, ребусів, кросвордів, програм для комп'ютерної підтримки теми, блока,

модуля).

Разом з тим вважається, що рейтингова система оцінювання знань учнів вимагає відходу від традиційних форм організації навчання, необхідно частіше практикувати семінари – диспути, семінари-рольові ігри, конференції і т.д.; оскільки відхід від шаблону підвищує інтерес школярів до навчання, стимулює їх до творчого пошуку.

Для стимулювання творчого пошуку учнів, підвищення їх рівня і якості знань, при рейтинговій системі оцінювання використовуються стимулюючі і штрафні бали. Стимулюючі (або додаткові) бали нараховуються учням за участь у предметних шкільних, районних, обласних олімпіадах; у підготовці й проведенні предметних вечорів і тижнів; за виконання творчих завдань, випуск газет, виготовлення різноманітної наочності; за акуратне систематичне ведення зошитів; за підготовку рефератів, кросвордів, тестів, роботу в ролі консультанта тощо.

Разом з тим учням можуть нараховуватись і штрафні бали: за пропуски занять без поважної причини; за спізнення; за неакуратне ведення зошитів, за несвоєчасно виконану роботу; за неетичну поведінку і т.д.

Практика показала, що рейтинговій системі контролю і оцінювання притаманні свої плюси і мінуси. До плюсів необхідно віднести:

1. Стимулювання максимально можливого в даній ситуації інтересу учнів до конкретної теми уроку, а відповідно, і до вивченої дисципліни в цілому.
2. Охоплення процесом навчання всіх учнів.
3. Розвиток елементів творчості і самоаналізу, включення додаткових резервів, що обумовлюють підвищену мотивацію навчання.
4. Зміни мислення та поведінки учнів у напрямку більш продуктивної й активно-пошукової діяльності [2.2.]

До мінусів рейтингової системи контролю й оцінювання відносять:

1. Постановку вчителя в жорсткі часові рамки, оскільки його метою стає бажання опитати якомога більше учнів.
2. Значне збільшення навчального навантаження учителя

(перевірка письмових та інших робіт).

3. Збільшення кількості додаткових занять для відпрацювання пропусків, перескладання для підвищення рейтинга (тобто тих видів робіт учителя, які не входять у навантаження згідно з існуючими у теперішній час вимогами та нормами).
4. Відсутність нормативів робочого часу для перевірки письмових контрольних робіт, рефератів, рецензій [9.5].
5. Виготовлення спеціальної додаткової документації, що суттєво відрізняється від традиційної журнальної форми. Найкращим варіантом є створення елементарного (комп'ютерного) варіанта документації (дозволить значно раціоналізувати роботу вчителя та зробити її більш досконалою, звільнить учителя від рутинної канцелярської роботи).
6. Виготовлення великої кількості диференційованого роздаткового матеріалу з варіантами за кількістю учнів у класі (на що витрачається багато часу) [2.2].

**Висновки.** Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що використання учителями рейтингової системи контролю та оцінки знань учнів сприяє використанню різних нетрадиційних форм організації навчання, що в значній мірі підвищує інтерес школярів до навчання, реалізації їх творчого потенціалу, активізації системної роботи, вселяє віру в успіх, покращує ставлення до предмету, що вивчається, дає можливість учням проявити свою індивідуальність, творчі здібності, інтереси, інтелект.

#### Література

1. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
2. Лебедь И. Использование рейтинговой системы контроля знаний // Математика. – 2003. – № 33. – С.1-4.
3. Максимов О. Рейтинг у системі оцінювання знань // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С.17-19.
4. Осіпчук Н.В. Рейтингова система оцінювання // Математика. – 2004. – № 11. – С.13-16.
5. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. – К.: Знання України, 2005. – Т.1. – 420 с.
6. Хохлов Т. Багатобальна система контролю знань // Хімія і

- біологія. – 2000. – № 4. – С.1.
7. Чайка В. Основи дидактики. – Тернопіль: Астон, 2002. – 244 с.
  8. Черепанов В.С., Кулемин И.Н. Рейтинговые системы в образовании // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 4. – С.79-85.
  9. Шевченко Т.М. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності на уроках історії // Історія України. – 2000. – № 9. – С.4-5.

*Л.С.Цоуфал*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ МОВИ ЯК ЗАСОБУ СПІЛКУВАННЯ**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические условия изучения языка как средства общения.*

*The article investigates psychological and pedagogical conditions of learning a language as means of communication.*

Сучасні підходи до вивчення мови в період реформування й оновлення освіти визначаються як основною функцією самої мови – служити важливим засобом спілкування і пізнання нагромаджених людством культурних цінностей, так і головним завданням школи – вироблення в учнів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях.

Проблема засвоєння мови як засобу спілкування знаходить своє відображення в Концепції мовної освіти 12-річної школи, Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державному стандарті базової і повної середньої освіти.

Формування особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства, спроможної критично осмислювати суперечливу інформацію і давати їй відповідну оцінку з позицій загальнолюдських і національних цінностей, передбачає підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам розвитку мовлення.



Вивчення рідної мови слід вибудовувати з урахуванням методологічних та загальнодидактичних особливостей української мови як навчального предмета, тобто, передбачати співвідношення засвоєння мовного матеріалу та мовленнєвої діяльності школярів із перевагою саме мовленнєвої практики, вироблення у дітей мовленнєвої компетенції як комплексної якості особистості, що проявляється в умінні вести діалог, сприймати й будувати висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів [7,2].

Як відомо, розвиток мовлення учнів відбувається в процесі активної мовленнєвої діяльності. При цьому здійснюється взаємопов'язане і цілеспрямоване засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) як необхідна умова реалізації комунікативно-діяльнісного підходу.

До проблеми розвитку мовлення учнів зверталися психологи і психолінгвісти (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтєв, А.Маркова, Є.Пассов). Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови висвітлено в працях лінгводидактів і методистів О.Біляєва, М.Вашуленка, О.Глазової, Г.Іваницької, Є.Голобородько, С.Карамана, Т.Ладиженської, М.Львова, Г.Михайловської, М.Пентиліук, Л.Федоренко, Г.Шелехової.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема розвитку мовлення школярів у світлі вимог комунікативної методики навчання мови є актуальною і потребує подальшої розробки.

Мета статті полягає в з'ясуванні психолого-педагогічних умов навчання мови як засобу спілкування.

У науково-методичній літературі зазначається, що особливість комунікативно орієнтованого навчання мови полягає не тільки в тому, що на перший план висувається практична мета – формування умінь і навичок спілкування. Важливо, що шлях до цієї мети – практичне володіння мовою, тобто практична комунікативна спрямованість – це не тільки мета, але й засіб формування особистості. Адже, як справедливо зауважує Є.Голобородько, “спілкування – це не просто обмін думками, а перш за все одержання нової інформації про світ, про інших, про себе. Важливим є і зміст

спілкування, і форми та прийоми його організації, особливо на уроках, і підготовка інструменту спілкування – мовних засобів усіх рівнів, у тому числі вміле використання слов'янського мовленнєвого етикету” [3,5].

Система роботи щодо формування комунікативних умінь і навичок повинна спонукати учнів до спілкування і викликати потребу в ньому. “Навчатися спілкуванню, спілкуючись, – ось основна характеристика комунікативності” [1,6].

У лінгводидактиці визначено елементи змісту комунікативної спрямованості в навчанні мови. Серед основних названо:

- теоретичні відомості про мову;
- теми для розвитку мовлення;
- навчальні ситуації спілкування;
- текст як основна дидактична одиниця навчального матеріалу.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови в школі ставить певні вимоги до відбору й організації теоретичних відомостей про мову. Необхідно визначити такий обсяг, який би забезпечував учнів необхідними знаннями як основою інтенсивної роботи з розвитку мовлення.

Формування умінь і навичок спілкування буде малоєфективним, якщо його обмежити темами, що включають різнохарактерний текстовий матеріал. Групування текстів у зв'язку з їх предметним змістом дозволяє скеровувати процес розвитку мовлення в змістовому плані, включати проблемні теми, враховуючи інтереси учнів та їх вікові особливості.

Використання навчальних ситуацій спілкування не тільки підвищує ефективність навчання мовлення, але й сприяє формуванню й розвитку інтересу учнів до мови. Важливою вимогою до таких ситуацій є зумовленість завданнями, у процесі розв'язання яких виникають конкретні мотиви спілкування, визначаються комунікативні наміри, добираються засоби їх реалізації. “Можливість створення комунікативно-мовленнєвих ситуацій в процесі навчання, типи таких ситуацій диктуються колом тих пізнавальних, практичних, конструктивних завдань, до розв'язання яких залучаються

школярі. У межах таких ситуацій розгортаються та інтенсивно формуються вміння й навички в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо)” [8,4].

Важливою характеристикою комунікативно орієнтованого навчання мови є використання тексту як дидактичної одиниці навчального матеріалу. На основі зв'язних текстів учні спостерігають мовні явища, засвоюють мовленнєвознавчі поняття, на їх основі формуються навички породження висловлювання. Опора на текст дає можливість поєднати процеси формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції.

Слід зауважити, що комунікативна методика навчання мови передбачає зміну характеру діяльності як учнів, так і вчителя. У навчальній діяльності важливого значення набуває спілкування учня з учителем, мовленнєва активність школярів на кожному уроці. Учитель подає учням нову інформацію, учні, спілкуючись з учителем та один з одним, засвоюють її, оволодіваючи мовленнєвою діяльністю.

Для того, щоб навчити дітей мовленнєвої взаємодії з різними адресатами, треба чітко уявляти, що є цікавим, цінним для різних вікових груп, міських і сільських дітей. Абстрактні теми бесід, що не мають прямого стосунку до дитини, не містять проблемних ситуацій, виконання вправ, що складаються з окремих речень, не сприяють формуванню умінь спілкуватися. Учні будуть виконувати лише вимоги вчителя. Навчальний матеріал і цільові настанови необхідно добирати з урахуванням ціннісних орієнтацій учнів. Тільки тоді смисловий зміст і мовне наповнення навчальних текстів, конструювання власних висловлювань будуть цілеспрямованими, а засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь і навичок будуть здійснюватися через реалізацію цікавих для учнів цільових настанов [6,29].

Удосконалення роботи з розвитку мовлення учнів вимагає послідовного врахування специфіки мовлення як особливого виду діяльності на основі найважливіших положень психолінгвістики.

Як і будь-яка інша діяльність, мовленнєва діяльність має такі необхідні компоненти, як мотив діяльності, її предмет, засоби та способи реалізації, продукт і результат.

Процес породження мовлення, за Л.Виготським, реалізується у послідовності “від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [2,375]. Щось завжди спонукає людину до мовленнєвої діяльності – комунікативно-пізнавальна потреба або якась інша, задовольнити яку можна лише шляхом мовленнєвої діяльності. Сприймання мовлення, як і його породження, теж має бути вмотивованим.

Предмет діяльності розглядається як основний елемент її змісту. Він може бути матеріальним та ідеальним. Предмет мовленнєвої діяльності, як підкреслює І.Зимня, є ідеальним – це думка як форма відображення предметів та явищ реальної дійсності. Висловлювання думки є метою продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма, мета рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і читання – полягає в розумінні думок іншої людини.

Якщо предметом мовленнєвої діяльності є думка, то засобом існування, формування і вираження цієї думки є система мови, її фонетичні, лексичні та граматичні засоби, які мають засвоюватися як способи вирішення певної розумової задачі.

У залежності від форм спілкування може бути три способи формування та формулювання думки: 1) внутрішній (людина включається в реценцію або думання); 2) зовнішній усний (людина включається в говоріння); 3) зовнішній письмовий (людина включається у спілкування з відсутнім партнером у письмовій формі).

Продуктом діяльності є те, у чому вона втілюється. Продуктом говоріння та письма виступає висловлювання, текст (усний або письмовий), продуктом аудіювання та читання є розуміння прослуханого або прочитаного тексту.

Важливим компонентом мовленнєвої діяльності є її результат, який може виражатися в реакції – відповіді людини.

Одиницею мовленнєвої діяльності є мовленнєва дія. Кожна мовленнєва дія спрямована на виконання окремого простого завдання. У системі мовленнєвої діяльності є три підсистеми дій, які співвідносяться з трьома аспектами мовлення – структурним (або граматичним), семантичним (або лексичним) та виражальним (або фонетичним для усної форми мовлення і графічним для писемної форми мовлення). Підсистеми дій мовленнєвої діяльності створюють єдине нерозривне ціле, яке можна розділити лише умовно [5,60-61].

Таким чином, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша форма людської діяльності, характеризується всіма ознаками діяльності, що визначено сучасною психологією. Однак мовленнєва діяльність характеризується певною специфікою. Ця специфіка полягає в тому, що мовленнєва діяльність функціонує і розвивається в нерозривній єдності з іншими видами діяльності – трудовою, дослідницькою, навчальною, художньою, ігровою. Необхідно зазначити, що мета мовленнєвої діяльності ставиться в позамовному плані. Тільки тоді, коли мета і результати діяльності учня полягають у створенні певного мовленнєвого висловлювання, мовленнєва діяльність має місце в чистому вигляді, оскільки мета, засоби, дії й результат – все це визначається на мовному матеріалі і не виходить за межі мовленнєвого акту.

Педагогічна організація мовленнєвої діяльності в навчальному процесі здійснюється ефективно, якщо враховуються всі структурні компоненти діяльності.

А.Маркова, досліджуючи психологію засвоєння мови як засобу спілкування, акцентує на умовах, що сприяють розвитку мовлення. На її думку, необхідно:

- зробити розвиток мовлення одним із головних завдань шкільного навчання;
- виховувати мовлення в процесі засвоєння знань;
- формувати мовленнєву увагу;
- навчати мистецтву бесіди;
- не захоплюватися зовнішнім мовленням [4,222-223].

Комунікативно спрямоване навчання мови орієнтує на вивчення будь-якого мовного явища не ізольовано, а в реченні, тексті, з урахуванням його зв'язків з іншими явищами, із

з'ясуванням особливостей вживання в мовленні. Необхідно сформувати в учнів такі мовленнєві уміння й навички, які б дозволили їм розв'язувати важливі комунікативні завдання, зумовлені потребами спілкування.

Засвоюючи мову як засіб спілкування, учні вчать розуміти чуже мовлення, висловлювати свої думки та почуття в усній і писемній формі, у будь-якому стилі та жанрі, що найкраще відповідають ситуації спілкування.

Урахування вчителем даних сучасної педагогіки і психології сприятиме, на наш погляд, ефективному засвоєнню мови як засобу спілкування, підготовці мовно грамотної особистості з високим рівнем комунікативної компетенції.

### Література

1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – №1. – С. 3-8.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Голобородько Е.П. Концептуальные основы изучения русского языка в школах Украины // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – №3. – С. 2-7.
4. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006-2007 навчальному році // Українська мова і література в школі. – 2006. – №5. – С. 2-3.
8. Шелехова Г. Формування комунікативних умінь на уроках української мови в 6 класі // Українська мова і література в школі. – 2002. – №8. – С. 4-10.

## ЗМІСТ

<b>С.М.Порев.</b> Проблеми інтеграції та університетська наука.....	3
<b>Ю.В.Рева.</b> Духовний контекст модульно-розвивальної системи навчання, виховання й освіти.....	15
<b>О.Ч.Чирва.</b> Структурно-стильовий підхід до організації особистісно-зорієнтованого навчання.....	37
<b>Н.І.Білоконна.</b> До проблеми підвищення якості підготовки сучасного вчителя початкової школи.....	43
<b>Л.Ю.Пузанова.</b> Принципи організації підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами.....	48
<b>І.А.Волощук.</b> Формування мотиваційної спрямованості молодого вчителя до впровадження інновацій.....	61
<b>С.С.Томіліна.</b> Аналіз трактування поняття «компетентність» у науковій літературі.....	67
<b>Н.В.Пономаренко.</b> Різні підходи до визначення поняття «готовність до самореалізації» в професійній діяльності.....	72
<b>С.П.Білоконний.</b> Аналіз трактування понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» в науковій літературі.....	78
<b>Н.Ю.Дуднік.</b> Роль самоорганізації в формуванні професіоналізму майбутніх учителів.....	83
<b>Р.В.Кондратенко.</b> Особливості готовності вихователів до діяльності у сучасному дошкільному навчальному закладі.....	90
<b>Е.А.Аннюк.</b> Роль психолого-педагогічних знань в формуванні потреби самовираження студентів в будущей професійній діяльності.....	97
<b>І.П.Шуміліна.</b> Проблема самоаналізу як складової особистісно-професійного становлення студента педагогічного університету.....	103
<b>О.А.Остроушко.</b> Соціолінгвістичні чинники в підготовці майбутнього українського словесника.....	109
<b>Л.В.Задорожна.</b> Шляхи формування особистості педагога – історика в сучасних умовах розвитку українського суспільства.....	114
<b>О.І.Копіца.</b> Організаційно-педагогічні умови формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів.....	127

<b>Н.В.Долгая.</b> Формування емпіричного компонента духовності майбутніх вчителів засобами тренінгових завдань.....	133
<b>Ю.О.Саунова.</b> Технології формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики.....	140
<b>С.М.Амеліна.</b> Психолого-педагогічні умови формування культури діалогу у студентів аграрних вишів.....	152
<b>Л.Г.Федорова.</b> Педагогічний такт як спеціальне професійне вміння майбутнього вчителя.....	160
<b>Л.І.Варнавська.</b> Новітні комп'ютерні технології - на допомогу майбутнім викладачам музики.....	165
<b>А.В.Мастіпанова.</b> Особливості виконання технічного рисунка методами креслення.....	170
<b>Т.В.Андріанов, Н.Г.Макаренко, В.Є.Андріанов.</b> Переконавання як метод духовного та морального виховання на заняттях з фізичної культури.....	178
<b>О.А.Чаркіна.</b> Педагогічне тестування: тенденції та перспективи.....	183
<b>І.Л.Мінжоріна, Ю.В.Субота.</b> Основні аспекти формування професійної майстерності у майбутніх викладачів з фізичного виховання.....	193
<b>О.В.Малихін.</b> Наступність у формуванні умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету на організаційному, операційному і предметному рівні.....	198
<b>А.Н.Сендер.</b> Об организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения.....	212
<b>М.Г.Вієвська.</b> Компетентнісний підхід – як засіб розвитку сучасної економічної освіти.....	219
<b>С.В.Рева.</b> Комп'ютерні імітаційні моделі та освіта.....	228
<b>А.А.Пермяков, Л.В.Григоренко, Н.І.Зеленкова.</b> Вища освіта України і болонський процес.....	234
<b>С.О.Смолова.</b> Організація ігрової діяльності на практичних заняттях з німецької мови як другої мови в системі підготовки студентів факультету іноземних мов до іншомовного спілкування.....	241
<b>Н.В.Волкова.</b> Інформаційна культура: позитиви та негативи комп'ютерного впливу.....	248



<b>Н.Є.Федоринова.</b> Превентивний підхід до організації педагогічного процесу в умовах загальноосвітньої школи.....	255
<b>Л.В.Кондрашова.</b> Соціально-педагогічні основи профілактичної роботи з учнями «групи ризику».....	265
<b>О.О.Павленко.</b> Навчальна активність студентів як визначальний фактор формування творчої особистості.....	274
<b>A.Petrulytė.</b> Творчеськость как важный фактор здоровья учащихся средней школы.....	285
<b>М.В.Бадіца.</b> До проблеми формування творчої особистості майбутнього вихователя дошкільного закладу.....	293
<b>Л.О.Савченко, Л.В.Бешеvecь.</b> Формування загальнолюдських цінностей у старшокласників засобами української літератури.....	299
<b>І.В.Лов'янова.</b> Особистісно-орієнтоване навчання – фактор формування ключових компетентностей загальної середньої освіти.....	306
<b>Ю.С.Коровкіна.</b> Проблема агресивної поведінки підлітків як складова девіантності.....	314
<b>Dr Tamara Zacharuk.</b> Okrucieństwo w mediach zagrożeniem dla dzieci i młodzieży.....	319
<b>Mgr Sabina Wieruszewska – Duraj.</b> Pedagogia celestyna freineta w przedszkolnej edukacji ekologicznej.....	326
<b>І.А.Кравцова.</b> Ігрова діяльність учнів у процесі навчання та формування інноваційної особистості.....	337
<b>О.Б.Брижатенко.</b> Визначення сформованості мотиваційного компоненту як складового елементу пізнавальної активності.....	344
<b>Д.В.Щербина.</b> Ігрове навчання як засіб активізації комунікативної позиції учнів.....	353
<b>Г.М.Педосюк.</b> Вдосконалення діалогічних умінь та навиків учнів на уроках іноземної мови.....	358
<b>Т.В.Карпінська.</b> Музична фольклористика як спеціалізація в системі вищої музичної освіти України.....	364
<b>І.П.Антонік.</b> Фізіолого – гігієнічні проблеми виховання школярів сучасних шкіл.....	370

<b>Р.В.Лашко.</b> Викладання дисципліни "біофізика" для студентів природничого факультету у контексті вимог болонського процесу.....	375
<b>Г.Б.Штельмах.</b> Умови підвищення якості діяльності методичної служби середньої і вищої школи.....	380
<b>І.В.Шароваріна.</b> Особливості педагогічного бачення феокистом хартахаєм процесу викладання мов в польських гімназіях другої пол. ХІХст.....	384
<b>Г.П.Поліщук.</b> Політика держави в галузі української освіти та методів навчання в 20-ті роки ХХ століття.....	395
<b>І.В.Криштак.</b> Правове виховання у спадщині В.Сухомлинського.....	403
<b>Ю.І.Чирва.</b> Формування системи підготовки вчительських кадрів в радянській Україні (1917-1932 рр.).....	410
<b>О.Б.Потапенко.</b> Проблема пошуку шляхів виховання моральної особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства в контексті використання філософсько-педагогічного досвіду вітчизняних мислителів другої половини ХVІІІ сторіччя.....	418
<b>О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Л.В.Григоренко.</b> Рейтингова система оцінки знань учнів.....	423
<b>Л.С.Цоуфал.</b> Психолого-педагогічні умови навчання мови як засобу спілкування.....	439

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць  
Випуск 17**

**Російською та українською мовами**

*Головний редактор:*

**В.К.Буряк**

*Відповідальний за випуск:*

*заступник головного редактора*

**Л.В.Кондрашова**

---

Підписано до друку 19.02.2007.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 25,7. Обл.- вид.арк. – 18,2.  
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