

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 107_2

Серія:

Педагогічні науки

ВИПУСК 107_2

Кіровоград – 2012

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 107_2. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 276 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Радул В. В. | – доктор педагогічних наук, професор,
(науковий редактор); |
| 2. Величко С. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Вовкотруб В. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Кушнір В. А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Мельничук С. Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 6. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Садовий М. І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор |
| 9. Язловецька О. В. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 8 від 26.03.2012 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2012.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ПОЛЬЩІ: АНАЛІЗ ЗМІН

Олена ЛУГІНА (Черкаси)

У статті висвітлено позитивні та негативні зміни, що відбулися у дошкільній освіті Польщі післявоєнного періоду; опрацьовано статистичні дані дошкільних освітніх закладів Польщі; окреслено причини, що вплинули на відвідуваність дітей дитячих садків і дошкільних відділів при початкових школах.

В статье освещены положительные и отрицательные изменения, произошедшие в дошкольном образовании Польши послевоенного периода; обработано статистические данные дошкольных образовательных заведений Польши, изложены причины, повлиявшие на посещаемость детей детских садов и дошкольных отделов при начальных школах.

Ключові слова: дошкільна освіта, дошкільний освітній заклад, позитивні та негативні зміни.

Постановка проблеми. Серед проблем, пов'язаних із дошкільною освітою Польщі особливої уваги заслуговують зміни, що відбувалися у післявоєнний період. Велика кількість наукових джерел Польщі висвітлюють розвиток дошкільної освіти у країні. Значний обсяг інформації з питань розвитку дошкільної освіти у Польщі дає змогу дослідити цей феномен, його проблеми, чинники формування і спроби польських педагогів, науковців та політиків щодо його поліпшення і реформування. Дослідження даних змін висвітлювали у своїх працях такі польські дослідники: Х. Гренбська,

Е. Браньська, М. Келар, Т. Левовіцкі, Х. Рачек, Р. Шульц, Й Шчепаньські та інші. Вивчення процесів минулого, тенденції розвитку дошкільних закладів, аналіз позитивних та негативних змін у дошкільній освіті Польщі визначають *актуальність* даної статті.

Мета статті – вивчити статистичні дані дошкільних освітніх закладів Польщі післявоєнного періоду. Відповідно до мети статті ми визначили такі *завдання*: простежити зміну кількості дошкільних освітніх закладів і виявити причини змін; окреслити причини, що вплинули на відвідуваність дітей дитячих садків і дошкільних відділів при початкових школах.

По закінченню війни, у червні 1945 року, відбувся Освітній З'їзд в Лодзі Загальнопольській, на якому було висунуто постулат про обов'язкове дошкільне виховання, що реалізується двома етапами. Видана в цьому ж році інструкція відомства освіти рекомендувала створення дошкільних закладів для дітей віком від 4 до 7 років. Метою дошкільних закладів було створення умов для всебічного розвитку дитини, підготовка її до життя у суспільстві і навчання у школі [5].

Згідно з положеннями Закону про систему освіти, дошкільна освіта охоплює дітей віком від 3 до 6 років, а саме, до початку навчання у початковій школі. Дошкільна освіта реалізовується через два види дошкільних освітніх закладів: дитячі садки і дошкільні відділи при початкових школах [2].

У післявоєнний період кількість дошкільних закладів у Польщі постійно зростала майже до кінця восьмидесятих років. У восьмидесятих роках їх було понад 26 тисяч (найбільше в 1985 р. - 26 476). З 1990 року, коли дошкільні заклади перейшли під правління місцевих самоврядувань, кількість цих закладів з року в рік знижується [1]. Це зображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рік	Дошкільні відділи при початкових школах	Дитячі садки			Заклади дошкільного виховання (разом)		
		місто	сільська місцевість	разом	місто	сільська місцевість	разом
1989	13 682	–	–	12 676	10 460	15 898	26 358
1990	13 656	7009	5299	12 308	10 245	15 628	25 873
1991	13 264	6352	4620	10 972	9327	14 909	24 236
1992	11 208	5915	4187	10 102	7332	13 832	21 164
1993	11 655	5722	3949	9671	7021	14 157	21 178

Аналіз статистичних даних вказує, що в 1993 році дошкільних освітніх закладів було на одну п'яту менше ніж в 1989 році. Втричі більше дошкільних закладів було в місті (32,9%) ніж у сільській місцевості (11%). Ліквідації підлягали перш за все дитячі садки (23,7%), ніж дошкільні відділи при початкових школах (14,8%). У порівнянні з містом у селі ліквідовано більшу частину дошкільних закладів.

Функціонуючі дошкільні заклади на 90% підпорядковуються органам місцевого самоврядування. У 1990 році кількість дошкільних закладів становила 87%, а в 1994 році – 94% всіх дошкільних закладів [6].

Відносно стрімко зростає кількість дошкільних закладів, якими опікуються органи місцевого самоврядування, суспільні та релігійні організації та фізичні особи. Зображено ці дані в таблиці 2.

Таблиця 2.

Опікунські органи	Рік	1990	1991	1992	1993
Органи місцевого самоврядування		10 701	10 068	9541	9088
Суспільні організації		11	12	15	23
Релігійні організації		33	50	92	112
Фізичні особи		15	37	70	122

Разом із зміною кількості дошкільних освітніх закладів змінилася і всезагальність дошкільної освіти. До 1987 року постійно зростала кількість дітей, які відвідували дошкільні заклади: у 1946 році вони становили лише 20,2%, а в 1987 році – 51,2%. Це був найвищий показник залучення дітей до дошкільної освіти у Польщі. З 1987 року цей

показник систематично знижується. У 1993 році кількість дітей, які відвідували дошкільні освітні заклади становила 42,7% (табл. 3) [3].

Таблиця 3.

Вік дитини	Оточення дитини	Рік					
		1980	1985	1990	1991	1992	1993
3-6 років	(%)	48,8	50,2	47,1	43,9	42,6	42,7
	Місто(%)	58,1	58,7	55,2	54,6	50,3	50,7
	Сільська місц. (%)	36,5	38,1	35,7	33,3	32,4	32,3
3-5 років	(%)	32,9	34,6	29,5	25,4	24,1	24,4
	Місто (%)	44,1	44,5	38,9	34,4	32,9	33,5
	Сільська місц. (%)	17,8	20,7	16,6	13,2	12,6	12,6
6 років	(%)	97,5	97,1	95,2	94,2	94,0	94,4

Залучення дітей до дошкільної освіти становить більший відсоток в містах ніж у селах. У містах дошкільні освітні заклади відвідує понад половина дітей віком від 3 до 6 років, у сільській місцевості – близько однієї третьої дітей. Показники залучення дітей до дошкільної освіти для обох середовищ (міста і села) з 1985 року зменшуються [2].

Зменшується також кількість 6-літніх дітей, які відвідують дошкільний освітній заклад, навіть незважаючи на те, що дітям гарантується законом річна безкоштовна дошкільна освіта перед початком навчання у школі. Але не всі діти користуються цим повноваженням. У 1980 році дошкільні освітні заклади відвідували 97,5% шестирічних дітей, а в 1993 році кількість дітей шестирічного віку зменшилася до 94,4%. Це пов'язано з тим, що доступність дошкільної освіти у сільській місцевості зменшується через ліквідацію дитячих садків і дошкільних відділів при початкових школах. З 1985 року постійно знижуються показники залучення дітей до дошкільної освіти віком від 3 до 5 років. Якщо в 1985 році дошкільні заклади освіти відвідувало 34,6% дітей цього віці, то в 1993 році лише 24,4%. Дошкільна освіта дітей віком від 3 до 5 років охоплює одну третю міських дітей (33,5%), і (12,6%) сільських дітей.

Чим молодші діти, тим менший показник залучення їх до дошкільної освіти. У 1993/94 роках для дітей віком 3 роки цей показник становив близько 17%, для 4-річних дітей 24%, а 5-річних – 31%.

Дитячі садочки в порівнянні з дошкільними відділами при початкових школах мають кращі умови функціонування. Вони мають ліпшу матеріальну базу, обладнання, роздаткові матеріали та ін. Але дошкільні садки відвідує лише кожна третя дитина дошкільного віку (табл. 4).

Таблиця 4.

Вік дитини	Оточення дитини	Рік					
		1980	1985	1990	1991	1992	1993
3-6 років	(%)	34,8	36,4	32,8	29,9	33,2	33,4
	Місто (%)	45,9	47,6	43,8	40,7	45,7	46,6
	Сільська місц. (%)	20,0	20,4	17,4	15,1	16,4	16,1
6 років	(%)	43,1	47,1	46,7	45,5	61,3	62,1

Частіше дитячі садки відвідують «міські діти» (у 1993 році - 46,6%), набагато менше «сільські діти» (16,1%). Позитивним явищем є зростання кількості дітей шестирічного віку, які відвідують дошкільні заклади. У 1993 році вони становили 62,1% [3].

На жаль, кількість місць в дошкільних закладах систематично знижується. У 1990 році їх налічувалося 896 725, а в 1993 році вже на 13,7% менше. В той час зменшувалися місця в дошкільних закладах сільської місцевості (на 17,4%), трохи менше в місті (на 12,5%). Незважаючи на спад кількості місць в дошкільних закладах, у 1990 році вони не використовуються повною мірою, на відміну від попередніх років. У 1990 році помітно зменшилася кількість дітей, що припадають на одного вчителя в дошкільних закладах, а також кількість дітей у відділах [1] (табл. 5).

Менша кількість дошкільних закладів і дітей у відділах вказують на те, що діти, які відвідували дошкільні заклади в дев'яностих роках, перебували в кращих умовах порівняно з попередніми роками. Водночас це стосується невеликого відсотка дітей у дошкільному віці (33,4%): більшого в містах (46,6%), набагато меншого у сільській місцевості (16,1%).

Таблиця 5.

Кількість дітей на:	Рік					
	1980	1985	1990	1991	1992	1993
100 міст	124	119	96	92	100	99
1 вихователя	17	16	12	12	13	13
1 відділ	32	29	24	23	23	23

Інші діти дошкільного віку або взагалі не охоплені дошкільною освітою (57,2%), або відвідують функціонуючі дошкільні відділи при початкових школах в гірших умовах.

Аналіз статистичних даних, висвітлених у Статистичному Щорічнику Шкільної Справи у 1994 році, показав негативні і позитивні тенденції, що дали про себе знати в дев'яностих роках в дошкільній освіті. До них належать:

- зменшення кількості дошкільних освітніх закладів;
- закриття дитячих садків і дошкільних підготовчих класів при початкових школах (особливо в сільській місцевості);
- зменшення кількості місць у дошкільних закладах (особливо в сільській місцевості);
- зниження показника залученості дітей до дошкільної освіти до 42,7% в 1993 році;

До позитивних явищ належать:

- зменшення кількості дошкільних закладів. Це може посприяти покращенню умов їх функціонування;
- зменшення чисельності відділів, що створює кращі умови до організації дидактично-виховної роботи;
- виникнення і розвиток дошкільних закладів, що управляються через органи місцевого самоврядування, суспільні організації, приватних осіб, що можуть краще задовольняти потреби дітей і очікування батьків на вищій рівень піклування і виховання дітей. Проте розвиток таких закладів дуже малий [3].

Вивчивши статистичні дані дошкільних освітніх закладів Польщі післявоєнного періоду ми виявили як позитивні так і негативні зміни дошкільної освіти. Ми дійшли висновку, що зменшення кількості дошкільних закладів позитивно вплине на їх функціонування, зменшення чисельності відділів створить кращі умови до організації дидактично-виховної роботи. Також ми визначили, що органи місцевого самоврядування, суспільні організації, приватні особи мають більший і кращий вплив на розвиток дошкільних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Grębska H., Brańska E.: Wychowanie przedszkolne w nowych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych. „Wychowanie w Przedszkolu” 1991, nr 2. – S. 8 – 15.
2. Kielar M.: Portzeby i możliwości poznawcze dziecka. „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 1. – S. 5 – 11.
3. Lewowicki T.: Oświata w okresie transformacji ustrojowej. „Edukacja” 1995, nr 2. – S. 4 – 9.
4. Raczek H.: Organizacyjne i materialne warunki funkcjonowania placówek przedszkolnych w latach 1980 – 1990. W: Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania i efekty kształcenia. Pod red. S. Guz, T.I. Wyd. UMCS, Lublin, 1991.
5. Schulz R.: Procesy zmian i odnowy. PWN, Warszawa, 1980.
6. Szczepański J.: Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty. WsiP, Warszawa, 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лугіна Олена Віталіївна – аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: розвиток дошкільної освіти в Польщі середина XIX – початок XX століття.

СУТНІСТЬ ТА УМОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ірина МАМЧУР (Кіровоград)

У статті розглядаються питання сутності технології ігрової взаємодії в розвитку самопізнання старших школярів; розкриваються психолого-педагогічні умови ефективного впровадження запропонованої технології у педагогічний процес закладів освіти.

В статье рассматриваются вопросы сущности технологии игрового взаимодействия в развитии самопознания старших школьников; раскрываются психолого-педагогические условия эффективного внедрения предложенной технологии в педагогический процесс образовательных учреждений.

Ключові слова: педагогічна технологія, самопізнання, ігрова діяльність, старший шкільний вік, психолого-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Зміна парадигми освіти, переорієнтація на особистість, активне впровадження у педагогічний процес активних імітаційних методів зумовили необхідність впровадження технології ігрової взаємодії в розвитку самопізнання старшокласників.

Прагнення юнаків до пізнання власної особистості, створення та прийняття Я-концепції, пізнання потреб та мотивів, норм етичної поведінки на загальнолюдських та етнічних засадах, які планомірно проявляються та активізуються у грі – поставили перед нами необхідність створення теоретичної технології ігрової взаємодії, яка була б дієвою на практиці і сприяла удосконаленню навчально-виховного процесу в задоволенні потреби учнів у самопізнанні.

В сучасному педагогічному процесі широкого застосування набувають технології ситуативного моделювання, які частково розкривають і формують пізнавальні можливості старшокласників в ході ігрової діяльності. Поза увагою педагогів залишається сфера виховання, яка також здатна активізувати і розвивати самопізнання учнів старших класів.

Зміст технології на шляху прагнення старших школярів до пізнання власної особистості засобом ігрової діяльності визначає його процесуальну частину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями педагогічної технології займаються сучасні педагоги, психологи, методисти такі як В. Безпалько [2], Г. Груздев [4], В. Євдокимов [5], І. Зязюн [6], І. Прокопенко [8], Г. Селевко [9], С. Сисоєва [10], І. Якиманська [11]. Праці зазначених дослідників знайомлять з сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі, акцентують увагу на їхньому особистісно орієнтованому характері. Автори дають коротку характеристику освітніх технологій, розкривають дидактичні можливості та особливості їх організації, розглядають вітчизняний та зарубіжний досвід їхнього використання, на основі нових вихідних позицій, поглядів

та конструктивних ідей пропонують власні шляхи використання педагогічних технологій в інтересах розвитку особистості й суспільства в цілому.

М. Гриньова вважає, що педагогічна технологія – це доцільна сукупність різних засобів, умов, компонентів педагогічної діяльності, що забезпечують досягнення важливих і бажаних освітніх, виховних ефектів [3, 172].

В. Євдокимов, І. Прокопенко розуміють під педагогічною технологією упорядковані професійні дії суб'єктів педагогічного процесу, які при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності [5].

Відомо, що будь-яка технологія має засоби, що активізують діяльність тих, кого навчають, а в деяких із них ці засоби складають головну ідею й основу ефективності результатів. До таких технологій відносять ігрові технології, поряд із комунікативними та технологією проблемного навчання В. Шаталова Є. Ільїна.

Отже, *цілі статті* полягають у тому, щоб на основі фундаментальних праць вітчизняних теоретиків і практиків представити сутність та умови технології ігрової взаємодії в розвитку самопізнання учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з даними вітчизняних дослідників, розпочинаючи з І. Іванова, Г. Селевка, В. Караковського, В. Григор'єва, Г. Абрамова, В. Степанович, Л. Столяренко, Д. Чернилевського ігри відносять до таких педагогічних технологій, які мають широкий спектр пізнавальних можливостей та забезпечують кожному учаснику ігрової діяльності інтелектуальний, емоційний, вольовий, креативний рівні прояву власних сил.

Дослідник І. Іванов теоретично обґрунтував і реалізував на практиці ідею формування особистості на основі колективної діяльності по перетворенню оточуючого світу. Розуміння оточуючого світу І. Іванов розповсюджував на всі сфери життєдіяльності школяра: школу, сім'ю, компанію друзів, гру. Особистість більше виховується власною дією, ніж впливом на неї. Метою зусиль вихователя в новій технології є не прямий педагогічний вплив на учня, а організація його діяльності, направленої на покращення розуміння власного внутрішнього світу. Результати такої діяльності, вважав І. Іванов, будуть залежати не тільки від змісту діяльності, а й від того, як вона буде організована, якими методами і засобами буде супроводжуватися, які умови будуть створені дитині для пізнання й самопізнання власної особистості.

Для подальшої побудови власної технології ігрової взаємодії на розвиток самопізнання старшокласників для нас вагоме місце займає модель І. Іванова, так як вона за своєю структурою має точки дотику з ігровою діяльністю та пізнавальними процесами учасників колективних творчих справ. Хоча сьогодні не прийнято говорити про значну роль колективу у формуванні та розвитку особистості, ми вважаємо, що саме під час спільної групової діяльності кожна дитина старшого шкільного віку має набагато більше можливостей пізнати, проявити себе, довести власну неповторність, значущість та реалізуватись, ніж наодинці.

Моделювання творчих справ у яких є елементи гри у І. Іванова містять шість етапів:

I етап – підготовчий (намічаються виховні завдання колективних творчих справ, ставляться ближчі й далекі перспективи);

II етап – колективне планування (проводиться розвідка цікавих справ, створюється банк ідей);

III етап – колективна підготовка справи (розподіл доручень, оформлення місця проведення справи, підготовка інвентарю тощо);

IV етап – колективне проведення справи (педагог здійснює оперативне керівництво, діти виступають активними учасниками справи);

V етап – колективне підвищення підсумків (аналіз проведеної справи при проведенні зборів-результатів, заповнення маршрутних листів, екранів змагань і емоційного настрою);

VI етап – післядія (використання в позаурочний час досвіду, накопиченого при плануванні, підготовці, проведенні й обговоренні колективної творчої справи) [7, 153].

Отже, поетапне моделювання творчої гри мало позитивний вплив на учасників, створюючи їм умови для мобілізації сил, волі, формування пізнавальних здібностей і особистісних якостей. Показово, що з другого до п'ятого етапу в учасників гри відбувається розуміння й інтерпретація партнера шляхом ототожнення себе з ним. Учасники гри, ідентифікуючи, ототожнюючи себе з іншим суб'єктом, групою чи командою, отримують можливість визначити “важливе поле” партнера з ігрового спілкування; контактувати на основі порозуміння з ним і відповідно керувати своєю поведінкою. Тут найбільше проявляється ставлення гравців один до одного у співчутті та співучасті, у допомозі та моральній підтримці.

Дослідження О. Газмана, В. Григор'єва, В. Караковського, С. Полякова та інших педагогів були побудовані на концепції творчого виховання І. Іванова. Завдяки його учням та послідовникам (І. Аванесяну, Ю. Афанасьєву, Л. Борисовій, М. Гермогеновій, Л. Куликовій та ін.), педагоги отримали можливість бачити вплив вихователя на особистість вихованця.

Ближче до моделювання ігор, що сприяють пізнанню себе, підійшов у своїй педагогічній технології саморозвиваючого навчання Г. Селевко. Мета технології: сприяти самовдосконаленню особистості; формувати само регулятивні механізми; створювати умови для реалізації індивідуального стилю учбової діяльності. Разом з тим, зазначена технологія базується на філософських засадах (гуманізму й антропософії). Психологічним підґрунтям функціонування технології слугує соціогенетичний підхід.

Концептуальними положеннями даної технології є:

1. Учень – суб'єкт, а не об'єкт навчального процесу.
2. Навчання є пріоритетним по відношенню до розвитку.
3. Навчання спрямоване на всебічний розвиток особистості з пріоритетною областю самокеруючих механізмів особистості.
4. Технологія складається з трьох взаємопов'язаних підсистем: теорія, практика, методи.

Автор розробленої методики вбачає всі вищі духовні потреби людини – у пізнанні, самоствердженні, самовираженні та самоактуалізації. Це є прагненням до самовдосконалення, саморозвитку особистості школяра [9, 17-18]. Однак, недоліком даної технології можна вважати односторонній вплив на учня у процесі навчання. Необхідною умовою всебічного, гармонійного розвитку особистості є цілісний навчально-виховний процес.

Ідея розвитку особистості, на якій базується технологія саморозвитку за основу приймає принцип домінантності, який належить О. Ухтомському.

Домінанта – тимчасово приваблюваний збудник в центральній нервовій системі, який надає психічним процесам і поведінці людини визначену спрямованість і активність у даній сфері. Дана технологія легко вкладається в умови класно-урочної системи і розрахована на масове застосування:

1. Потреба покращити і вдосконалити себе. В основі – орієнтований інстинкт стадії: допитливість, творчий пошук, прагнення істини.
2. Потреба самоствердитися: мати перевагу над оточуючими.
3. Потреба в самовираженні: показати себе, проявити свої здібності.
4. Потреба в самовизначенні – це синтез первинних потреб.
5. Потреба в безпеці – це потреба не відчувати страху.
6. Потреба в самореалізації: прагнення бути щасливим і вільним (майстром свого майбутнього).

Для реалізації викладених потреб, існують умови, необхідні для домінантності в психологічному розвитку процесів самовдосконалення під час гри:

1. Усвідомлення особистістю цілей, задач і можливостей свого розвитку і саморозвитку.
2. Участь особистості в самоосвітній творчій діяльності, набуття нею визначеного досвіду і досягнень.
3. Адекватні стиль і методи зовнішніх впливів, уклад навколишнього середовища.

У сучасному навчальному процесі широкого застосування набувають технології ситуативного моделювання, які частково розкривають і формують пізнавальні можливості старшокласників у ході ігрової діяльності.

Таким чином, конструювання ігор, які сприяли б самопізнанню особистості старшокласників, не отримали належного розвитку в педагогічній практиці минулого століття і, на жаль, ця установка зберігається певною мірою на сьогоднішній день. Ми робимо спробу, спираючись на досвід відомих вітчизняних дослідників, створити технологію ігрової взаємодії, яка забезпечить потребу старшокласників самостійно пізнавати свої особисті якості та індивідуальні особливості власної особистості.

Ігрова діяльність має особливості, які дозволяють говорити про особливий вид вільної активності особистості старшокласників: гра не усвідомлюється як реальність; реалізується поза реальним життям, однак здатна повністю оволодіти гравцями; вона не переслідує прямого матеріального інтересу, не шукає користі; вона реалізується в середині обмеженого простору і часу; протікає впорядковано певним правилам; спонукає до самостійного пошуку власних особливостей та відмінностей від інших людей і усвідомити це.

Зазначені особливості дають можливість розуміти гру як особливий вид діяльності, що дозволяє старшокласникам, граючи в замкненому просторі за відомими правилами, більшою мірою пережити динамічні можливості свого “Я”, тобто свою здатність змінюватись, і одночасно усвідомлювати цю свою можливість – бути іншим. Відомо, що усвідомлення починається там, де виникають перешкоди на шляху активності людини. Такою перешкодою у грі буде обмежений простір і її правила. Саме їх існування буде сприяти проявам у школярів (за принципом зворотнього зв’язку) нових якостей їхнього “Я”, як нових можливостей, виражених в усвідомлених переживаннях (“Я можу...”). В цих переживаннях важливими є як виділення свого “Я”, так і констатування своїх можливостей, власної активності. Гра створює і реалізує напругу, пов’язану з переживанням меж та можливостей свого

“Я”, тобто надає якісно нову суть внутрішньому діалогу людини, забезпечуючи її зміст тими можливостями дій, які вона зуміла реалізувати у реальному світі [1, 5-6].

Виходячи зі змісту розуміння технології ігрової взаємодії та виділених особливостей і пізнавальних можливостей гри, представляється можливим об'єднати їх й надати графічну інтерпретацію (рис. 1).

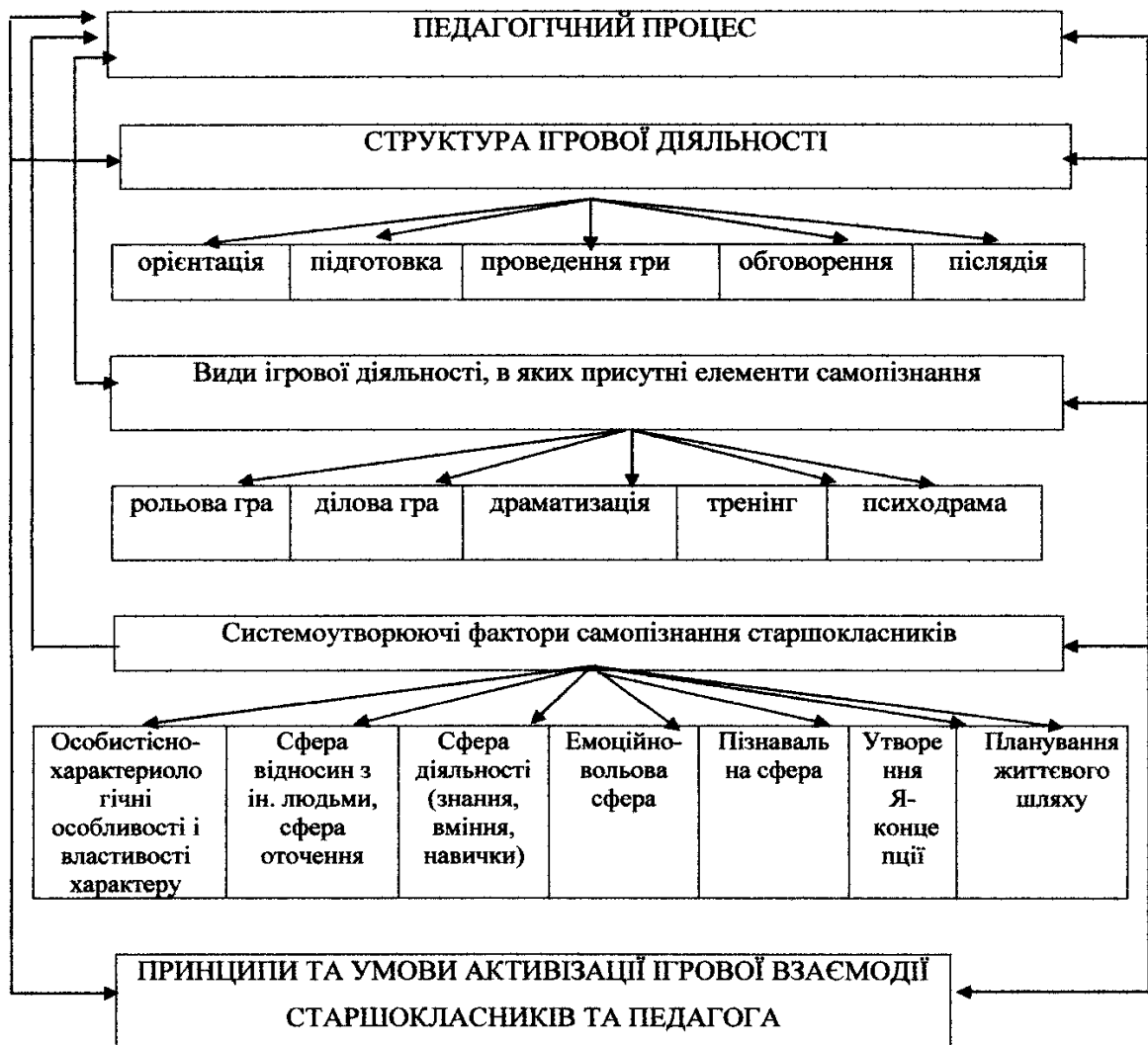


Рис. 1 Технологія ігрової взаємодії старшокласників у процесі самопізнання особистості засобами гри

Таким чином, розробивши технологію ігрової взаємодії старшокласників у процесі самопізнання особистості засобами гри, підходимо до питання ефективного впровадження її у педагогічний процес. Необхідною ланкою у практичному втіленні даної технології є дотримання ряду таких психолого-педагогічних умов:

– *соціально-педагогічні умови* – це суспільно-економічні умови функціонування і розвитку освітньо-виховного процесу, що пов'язані з суспільною потребою в спеціалістах з добре сформованими творчими вміннями; наявність творчої, невимушеної атмосфери у класі, що забезпечує процес співтворчості, суб'єкт-суб'єктної і діалогічної взаємодії педагога та учнів; наявність необхідної психолого-педагогічної літератури для самопідготовки вчителів і учнів;

– *організаційно-педагогічні умови* – це умови, які сприяють вирішенню проблем, пов'язаних з організацією й педагогічним забезпеченням процесу проблем, пов'язаних з організацією і забезпеченням процесу розвитку самопізнання старшокласників; усунення застарілих і неефективних засобів та методів роботи; розвиток групових, колективних та активних імітаційних методів роботи у школі, що виступають необхідною умовою для розвитку можливостей пізнання себе старшими школярами;

– *професійно-педагогічні умови* – це умови, які відносяться до особистості педагога й ступеня впливу його на процес розвитку пізнавальних можливостей особистості учнів у ігровій діяльності. До них можна віднести: особисте осмислення й прийняття вчителем педагогічних ідей і цінностей, інноваційних концепцій та технологій; орієнтація на особистісні інтереси старшокласників; педагог повинен не тільки допомагати учням у пізнанні власних особливостей, можливостей, але й вдосконалювати свою педагогічну діяльність, прагнути до вдосконалення, творчості професії; використання принципів співробітництва та спільного творчого пошуку; вирішення творчих і організаційних проблем процесу самопізнання засобами гри;

– *індивідуально-творчі* – це умови, що забезпечують не тільки ефективність впровадження технології ігрової взаємодії старшокласників у процесі самопізнання старшокласників засобами гри, але й визначають сам факт її існування. До них належать: надання вчителям рекомендацій по розвитку процесу самопізнання старшокласників засобами ігрової діяльності; забезпечення теоретичної підготовки педагогів до ефективного сприяння у забезпеченні потреби пізнання себе старшими школярами; збільшення ігрових засобів у педагогічному процесі.

Висновки і перспективи подальшої пошуків у напрямку дослідження. На підставі аналізу результатів нашого дослідження ми дійшли висновків про те, що ігрову діяльність слід розглядати як педагогічну технологію,

яка характеризується потребою старшокласників у самопізнанні, високим рівнем мотивації, результативністю, відповідністю до загальнолюдських норм і цінностей, що активізує суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу внаслідок дотримання найоптимальніших психолого-педагогічних умов реалізації на практиці даної технології.

З огляду на багатоаспектність проблеми, що була висвітлена у статті, в подальших наукових пошуках необхідно зосередити увагу на тому, що поняття „технологія ігрової взаємодії” може бути класифікована за різними параметрами і включати в себе велику групу активних методів і прийомів організації педагогічного процесу, які будуть ефективними у вирішенні значної кількості психолого-педагогічних ситуацій навчально-виховного процесу школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и организация / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович - Екатеринбург: Деловая книга, 1999.- 192с.
2. Безпалько В. П. Слагаемые педагогические технологии / В. П. Безпалько. – М.: педагогика. 1989. - 192с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний і методичний аспекти / В. М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. -300с.
4. Груздев Г. Педагогическая технология эвристического типа / Г. Груздев, В. Груздева // Высшее образование в России. – 1996.-№1. – С.117-121.
5. Євдокимов В. І. Педагогічна технологія: навчальний посібник для вчителів та студентів педагогічних спеціальностей вузів / В. І. Євдокимов, І. Ф. Прокопенко. – Х.: Харківський національний пед. університет ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 104с.
6. Зязюн І. А. Освітні технології у виміпах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн //Світло.- 1996. - №1. - С.5.
7. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. - М.: Педагогика, 1989.-206с.
8. Манушин Э. А. Развитие информационных технологий в образовании: аналитический доклад / Э. А. Манушин //Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М., 1997. - 25с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 225с.
10. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К: СДОУ, 2000. -405с.
11. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. - №2. –С.31-42.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Мамчур Ірина Вікторівна – викладач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження психолого-педагогічних особливостей процесу розвитку самопізнання старшокласників засобами ігрової діяльності.

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИХОВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Олена МАРКОВА **Анатолій ТУРЧАК** (Кіровоград)

У статті розглядаються основні завдання, зміст і форми виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку в процесі волонтерської діяльності, вплив волонтерства на розвиток соціальної й духовної складової здоров'я.

В статье рассматриваются основные задания, содержание и формы воспитания здорового образа жизни школьников старшего подросткового возраста в процессе волонтерской деятельности, влияние волонтерства на развитие социального и духовного здоровья.

Ключові слова здоровий спосіб життя, старші підлітки, волонтерська діяльність, соціальне і духовне здоров'я.

Постановка проблеми. Здоровий спосіб життя немислимий без оптимальної соціалізації особистості підлітка в сучасному мобільному суспільстві. Сучасні проблеми – нестабільність і агресивні тенденції сьогоdnішнього життя, соціально-правова незахищеність, практично повна відсутність закладів проведення активного, творчого дозвілля, можливість втрати роботи, незадоволеність батьків заробітною платою – збільшують у молодого покоління невпевненість у завтрашньому дні. В нього втрачається інтерес до знань і праці, з'являється схильність до потворних форм ініціативи й підприємництва. Окреслені зміни в мотивації поведінки, виборі антиморальних орієнтацій підлітків і молоді – вельми тривожний показник погіршення морального, соціального, а також психічного та фізичного здоров'я.

На сучасному етапі існують об'єктивні умови для усвідомлення педагогами і в цілому суспільством небезпеки, пов'язаної з втратою духовно-морального та соціокультурного зв'язку старших і підростаючих поколінь. Ця небезпека підвищується через відставання науково-методичного апарату і масового досвіду соціально-педагогічної роботи з дітьми, старшими підлітками з ослабленим здоров'ям щодо виховання ЗСЖ від нових реалій соціального поля дитини, підлітка, молодої людини.

Ми дотримуємося думки багатьох учених [1; 4; 5; 6 та ін.] про те, що підлітковий вік – період найважливіших подій у житті особистості, період соціальних орієнтирів формування світогляду, в основі якого лежить ціннісно-мотиваційна структура і визначений спосіб життя. Відомо, що серед учнів з ослабленим здоров'ям високий відсоток з низьким рівнем самоповаги, що звужує коло їхніх друзів, однодумців. За статистичними даними, з опитаних юнаків з найнижчою самоповагою страждають від самотності дві третини, а з високою – тільки 14%. У спілкуванні такі особи почуваються незручно, вони заздалегідь упевнені,

що оточуючі невисокої думки про них. Низька самоповага й комунікативні труднощі знижують також соціальну активність особистості [2]. Тому для активного розвитку соціальної і духовної складових здоров'я старших підлітків з ослабленим здоров'ям ми враховували такі психолого-педагогічні особливості, як підвищена чутливість до соціальних явищ, потреба у визнанні, наявність мотивації до спілкування, активна взаємодія у референтній групі та поза нею, готовність до змін, потреба у фізичних і духовних досягненнях, самовизначенні й розвитку.

Повноцінне виховання ЗСЖ в учнів старшого підліткового віку припускає вирішення серед інших завдань підвищення соціальної компетенції й духовності підлітків, формування громадянської позиції, ціннісного ставлення до себе та оточуючих, природи, людства, розвиток соціальних навичок поведінки. У вирішенні цих завдань сприяє волонтерська діяльність, які ми застосовували в процесі експериментальної роботи [3].

Постановка завдання. Одним з головних завдань волонтерства в процесі виховання ЗСЖ, на наш погляд, є розширення соціальних зв'язків у сфері фізичної культури серед школярів. Форми залучення старших підлітків з ослабленим здоров'ям до волонтерської діяльності в нашому дослідженні мали спільні риси з соціальним волонтерством, проте характеризувалися виразною специфікою. Головна їх відмінність полягала у фізкультурно-оздоровчому і спортивно-масовому напрямі діяльності. З метою впровадження волонтерського руху в сфері фізичної культури і спорту був створений у експериментальних навчальних закладах відкритий шкільний клуб „Мрії збуваються”.

Для нашого дослідження особливе значення мали такі напрями волонтерської клубної діяльності:

1. Розвиток особистості у процесі міжособистісного спілкування в системі „підліток-підліток”, „підліток-дорослий”, „підліток-дитина”, „підліток-молодший школяр”, „підліток-учень старшого шкільного віку, студент”.

2. Підготовка старших підлітків з ослабленим здоров'ям до самостійного життя, яке спрямоване на збереження не тільки власного здоров'я, а й здоров'я оточуючих.

3. Розвиток соціального і духовного складових здоров'я в процесі волонтерської діяльності у сфері ФК і спорту та валеологічних знань.

Волонтерська клубна діяльність у загальноосвітніх школах була спрямована на вирішення завдань соціального, освітнього та валеологічного змісту. При цьому важливо підкреслити її особливість і відмінність від традиційної форми організації навчально-виховного процесу. Створенню клубу передувала певна робота інформаційного та

організаційного характеру. Попередньо на виховних годинах у класах були проведені міні-лекції про сутність соціального волонтерства і волонтерської діяльності в галузі ФК і спорту, розкрито основні напрями роботи клубу, проведено анкетування, в ході якого було визначено кількість бажаючих вступити до клубу, конкретні напрями роботи, в яких учні експериментальних груп хотіли брати участь.

На першому етапі впровадження волонтерської практики у сфері ФК і спорту серед школярів з ослабленим здоров'ям були визначені координатори волонтерської програми, якими стали вчитель фізичної культури, класні керівники та психолог школи. На шкільних методичних радах в обсязі 10 годин було проведено міні-тренінги з координаторами роботи волонтерів. Завданнями майбутньої волонтерської діяльності учнів старшого підліткового віку стали: а) збір інформації щодо актуальності волонтерської роботи у сфері фізичної культури і спорту; б) розробка волонтерської програми на навчальний рік; в) визначення методів мотивації волонтерської діяльності, які будуть використовуватися для майбутніх волонтерів; г) залучення та відбір волонтерів серед учнів старшого підліткового віку; д) проведення конкурсу „Кращий волонтер року”; е) моніторинг та оцінка волонтерської програми.

Ми намагалися створити такі педагогічні ситуації, де координатори волонтерської програми лише б допомагали і підтримували вихованців, чітко розуміли власну роль та поважали ролі учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям, відкрито й чесно спілкувалися з ними. У волонтерстві, в першу чергу, були задіяні члени відкритого шкільного клубу, до якого входили старші підлітки з ослабленим здоров'ям, а також усі бажаючі. При роботі з учнями старшого підліткового віку ми враховували такі важливі правила: волонтерська діяльність не заважала основному навчанню; старшим підліткам не доручалася одноманітна робота; у кожній справі, яка їм довірялася, обов'язково було місце для прояву їх власної ініціативи і самостійних рішень, а також персональної відповідальності; їх участь у волонтерській програмі узгоджувалася з батьками і вчителями.

До соціального напрямку входили програми „Ветерани спорту”, „Квант милосердя”, „Я – громадський тренер”. Різноманітність напрямів волонтерства у фізкультурно-оздоровчій діяльності ґрунтувалася на природному прагненні старших підлітків до активної діяльності, де вони мали можливість проявити себе й розвивати ті індивідуальні здібності, нахили, обдарування, які згодом визначають неповторність кожної особистості й від яких залежить повнота її духовного життя.

Діяльність відкритого шкільного клубу в експериментальних школах була організована у три етапи: перший – підготовчий, під час

якого були проведені зустрічі й знайомства з представниками: міської організації ветеранів фізичної культури, спорту і війни і дитячого будинку міста. Під час зустрічей старші підлітки з ослабленим здоров'ям отримували інформацію про майбутню діяльність в організаціях, у яких учні будуть займатися волонтерством.

Другий етап – практичний, що характеризувався безпосередньою участю старших підлітків у програмах відкритого клубу „Мрії збуваються”, третій – творчий етап – був спрямований на прояв ініціативності, творчого підходу, самореалізацію та самовдосконалення старших підлітків. Учні поступово усвідомлювали важливість не тільки механічної допомоги, а й самостійний пошук ефективних форм цієї допомоги соціуму.

Програма „Ветерани спорту” сприяла взаємодії школярів зі старшим поколінням, учні старшого підліткового віку допомагали в проведенні заходів разом з міською організацією ветеранів фізичної культури, спорту і війни. Основними напрямками роботи були:

- привітання ветеранів і допомога в організації свят до Дня фізичної культури і спорту, Дня людей похилого віку, Нового року, Дня Перемоги;

- участь в організації та проведенні зустрічей ветеранів фізичної культури і спорту, учасників чемпіонатів Європи, світу та Всесвітніх ігор ветеранів спорту з учнями школи;

- допомога в організації та проведенні міських спортивних ігор ветеранів спорту;

- адресна допомога ветеранам у вирішенні певних побутових проблем;

- акція „Дзвони пам'яті”, допомога в поповненні музею спортивної слави новою інформацією.

У процесі спілкування старших підлітків з ослабленим здоров'ям з ветеранами фізичної культури, спорту і війни вони збагачували свій досвід у сфері соціальних відносин, норм і правил поведінки, взаємодії і спілкуванні в історичних умовах, відмінних від сучасних (за радянських часів). У школярів виникла можливість проведення цікавого дозвілля, залучення їх до вивчення спортивних традицій і культури спортсменів різних років, реалізації творчих можливостей, підвищення життєвого й духовного потенціалу. Зацікавлені спілкуванням з ветеранами, учні відмовилися від багатьох негативних стереотипів відносно поняття „старість”, познайомилися з внутрішнім світом людей похилого віку.

У ході бесід із вихованцями ветерани пригадували різноманітні епізоди зі свого спортивного життя. Люди похилого віку ілюстрували спогади фотографіями, вирізками з газет минулих часів, демонстрували свої призи, медалі, кубки. Дуже цікавими були виставки, на яких

ветерани фізичної культури і спорту презентували спортивний інвентар, одяг і взуття, який вони зберігали протягом тривалого часу. Багато таких речей було зібрано й передано в народний музей спортивної слави.

Волонтерська програма „Квант милосердя” була спрямована на проведення фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивно-мистецьких свят у дитячому будинку міста. Керуючись тим, що світогляд учнів формується не стільки шляхом передачі культурної спадщини від покоління до покоління, а й завдяки накопиченню старшими підлітками з ослабленим здоров'ям власного соціального й духовного досвіду, одним з факторів виховання підлітків є співчуття та співпереживання іншим людям, бо саме від нього залежить як соціальне, так і духовне здоров'я особистості.

Старші підлітки з ослабленим здоров'ям у процесі підготовки і проведення різноманітних ФО і СМ заходів у дитячих будинках спілкувалися з дітьми віком від 3 до 7 років. ФО заходи включали в себе проведення у вихідні дні годин здоров'я для дітей (рухливі ігри й забави, виконання комплексу фізичних вправ) разом з інструктором з ФК дитячого будинку. Школярі готували та проводили святкові ранки та змагання для дітей 6–7 років: до Нового року – „Зимові перегони”, до Дня Збройних Сил України – „Веселі козачата”, до 8 березня – „Нумодівчатка!”. Цікавим був і чемпіонат дитячого будинку з хокею на столі.

Група підлітків-волонтерів підготувала для дітей дитячого будинку дві вистави „У царстві королеви чистоти” та „Будьте здорові!”. До підготовки ранкових вистав були залучені учні, що займалися волонтерською діяльністю, а й інші учасників педагогічного експерименту, вчителі 1–4 класів, шкільний психолог, вихователі дитячого будинку, які розуміли особливості фізичного та психічного розвитку дітей відповідного віку. Створення костюмів було доручено учням, які співпрацювали з учителями трудового навчання і батьками дітей-волонтерів.

У процесі такої діяльності старші підлітки більше дізнавалися про формування різноманітних рухових навичок, про методи та засоби пробудження в учнів інтересу до занять ФК, особливо в тих, що мали певні проблеми фізичного й психічного розвитку. Підлітки вчилися доброзичливості, толерантному ставленню до дітей, які вирости без батьківського піклування, прагнення допомогти сиротам підтримувалося співчуттям до їхніх життєвих негараздів.

Програма „Я – громадський тренер” була спрямована на розвиток організаторських здібностей і вміння спілкуватися з однолітками та молодшими учнями. Інструкторська й тренерська практики проводилися у двох напрямках: фізкультурно-оздоровчому та спортивному. Старші підлітки з ослабленим здоров'ям після відповідної підготовки, отриманої

на початку навчального року від вчителя фізичної культури, надалі самостійно впроваджували різноманітні форми ФК: протягом шкільного дня проводили рухливі перерви з молодшими школярами та фізкультхвилинки на загальноосвітніх уроках. Особливу увагу ми звертали на залучення старших підлітків до проведення занять разом з учителем фізичної культури в групі коригувальної гімнастики для учнів 1–4 класів. На другому році педагогічного експерименту старші підлітки з ослабленим здоров'ям вже мали досвід корекції певних порушень постави й мали змогу провести рухливі ігри, дати пораду молодшим школярам при опануванні нових вправ з корекції постави, провести підготовчу та заключну частини заняття. Така допомога „громадських тренерів” сприяла їхній творчій та соціальній самореалізації, саморозвитку і самоствердженню, створювала нові соціальні контакти з дітьми молодшого шкільного віку, в очах яких добровільні помічники мали певний авторитет і повагу.

Висновки. Отже, волонтерська діяльність для учнів старшого підліткового віку, викликана бажанням поділитися знаннями з усіма, хто цього прагне, перетворилася в процес творчого саморозвитку, стала засобом розвитку особистості, її соціалізації і духовного становлення. Така діяльність сприяла вихованню в учнів громадянських почуттів, прояву альтруїзму та гуманності. Таким чином, волонтери-підлітки активно відпочивали, знайомилися з новими друзями, відчували підтримку товаришів. Діти навчилися приймати правильні рішення, відчувати радість безкорисливої результативної сумісної праці, будувати нові соціальні відносини, одержувати цікаві знання, випробовувати себе, реалізовували власну майстерність, отримувати визнання оточуючих, активно розвивати соціальну і духовну складові власного здоров'я. Участь у волонтерстві стала для старших підлітків одним з провідних виховних впливів у дотриманні ЗСЖ і виникненні в учнів активної позиції щодо збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артамонов В. Н. Медико-биологические основы здорового образа жизни: метод. разраб. для студентов и слушателей ФПК ГЦОЛИФКа/ В. Н. Артамонов, Р. Е. Мотилянская – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 52 с.
2. Бех І. Д. Науковий підхід – запорука успіху педагога / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 1–5.
3. Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху / Укл.: Т. Л. Лях, авт. кол. О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Замовець. – К.: ВГЦ „Волонтер”, 2001. – 176 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000 – 486 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк [за ред. Л. Н. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 24–27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Маркова Олена Віталіївна – старший викладач кафедри медико-біологічних основ і фізичної реабілітації, заступник декана з навчально-виховної роботи факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: виховання здорового способу життя учнівської молоді.

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки педагогіки, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Валерій МИЦЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуті аспекти проблеми формування інформаційної культури майбутнього економіста. Визначається сутність поняття «інформаційна культура». Наводяться аспекти виявлення інформаційної культури та цілі, на які вона орієнтується. Вказано, що показником рівня інформаційної культури студента економічного профілю є інформаційна компетентність та визначені її критерії.

В статье рассмотрены аспекты проблемы формирования информационной культуры будущего экономиста. Определяется сущность понятия «информационная культура». Приводятся аспекты выявления информационной культуры и цели, на которые она ориентируется. Указано, что показателем уровня информационной культуры студента экономического профиля является информационная компетентность и определены ее критерии.

Ключові слова: інформаційна культура студента, рівень інформаційної культури, інформаційна компетентність, інформаційне суспільство, інформаційні технології, компоненти інформаційної культури.

Розвиток сучасного суспільства супроводжується зростанням значущості інформаційної складової в усіх сферах життя, проникненням інформаційних ідей, засобів і технологій у виробництво, інфраструктуру, побут і суспільну психологію. Інформаційні технології проникли практично в кожен з галузей людської діяльності, навіть у культуру і мистецтво. Об'єкти культурної спадщини, які завжди були недосяжними для формалізації, зараз відтворюються в електронному вигляді, і це забезпечує якість, довговічність та ефективність їх зберігання. Поширення телекомунікаційних засобів дає можливість швидкого доступу до інформаційних ресурсів, накопичених людством. Разом з тим, не кожна людина реалізує можливості, які надаються інформаційними технологіями, і усвідомлює їх цінність. Необхідність орієнтації людини на використання інформаційних технологій сучасного рівня передбачає нові потреби людського суспільства в освіті: стає важливим засвоювати знання про основи інформаційного обміну, способи накопичення, зберігання, поширювання знань, засоби комунікації; набувати вміння відбору життєво важливої інформації та навички її цілеспрямованого

використання. Такі знання, уміння, навички є сутністю інформаційної культури.

В умовах інформатизації суспільства одним з найважливіших завдань професійної освіти є підготовка фахівців, які вільно орієнтуються не тільки в предметній області, але і в перспективних інформаційних і комунікаційних технологіях, пов'язаних з їх професійною діяльністю. Система професійної освіти в даний час повинна бути спрямована на формування інформаційного світогляду людини, підготовку і адаптацію до умов життя і праці в інформаційному суспільстві, яке не тільки відкриває для людини можливості доступу до інформації і знань, але й несе численні ризики і небезпеки. При роботі з великими об'ємами інформації важко стає в ній орієнтуватися, можливості сучасних інформаційних і комунікаційних технологій породжують небезпеку маніпуляції свідомістю і поведінкою людини. У зв'язку з цим перед системою професійної освіти виникає необхідність вирішення глобальної проблеми — підготувати людей до нових умов життя і професійної діяльності в інформаційному суспільстві, навчити їх ефективно використовувати можливості інформаційних і комунікаційних технологій і уміти захищатися від негативних дій при їхньому застосуванні.

Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні, затверджена Президентом України в 2007 році, визначає напрям модернізації системи вищої освіти, який полягає в глобальній інформатизації всіх сфер життєдіяльності соціуму і пов'язаний з переходом до якісно нового типу суспільства — інформаційного суспільства [5].

Проведений аналіз основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки вказує на стрімке зростання об'ємів професійної інформації, що вимагає від системи вищої професійної освіти оновлення її змісту і розробки якісно нових педагогічних технологій, створення професійного інформаційного середовища підготовки фахівця, що дозволить забезпечити ефективність освітнього процесу, який формує інформаційну культуру спеціаліста в системі безперервної професійної підготовки у вузі.

Проблема формування і розвитку інформаційної культури широко обговорюється в даний час науково-педагогічним співтовариством.

Формують теоретичну основу становлення глобального інформаційного суспільства, допомагають осмислити проблеми розвитку людини та динаміку соціокультурних змін в ньому роботи Д. Белла, З. Баумана, З. Бжезінського, Ж. Бодрійяра, І. Валлерстайна, Ю. Габермаса, Е. Гіденса, П. Дракера, Д. Рісмена, Г. Кана, Р. Катца, М. Кастельса, Н. Лумана, Й. Масуді, М. Пората та ін.

Аналіз різних аспектів інформаційної культури, пов'язаних з перспективами, що відкриваються перед людиною в інформаційному суспільстві, представлений у роботах Ю. С. Зубова, Н. І. Гендіної та ін.

Отже інформаційна культура – здатність суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій [362, 6].

Інформаційна культура – це особливий аспект соціального життя. Вона виступає як предмет, засіб і результат соціальної активності людини, впливає на характер і ефективність її практичної діяльності.

Інформаційна культура є багатофункціональною. Її загальними функціями виступають: регулятивна – інформаційна культура суттєво впливає на хід інформаційної діяльності, пізнавальна-інформаційна культура безпосередньо пов'язана з навчальною і дослідницькою діяльністю людини, комунікативна-інформаційна культура є невід'ємним компонентом взаємозв'язку людей, виховна-інформаційна культура сприяє освоєнню людиною всієї культури, оволодінню всіма інтелектуальними багатствами [3].

Аналіз стандарту вищої професійної освіти з економічних спеціальностей показує, що інформаційна підготовка студентів вузів економічного профілю відбувається недостатньо системно, найчастіше на першому і другому курсах навчання при вивченні дисциплін інформаційного циклу. У зв'язку з цим необхідне вдосконалення інформаційної підготовки студентів вузів шляхом створення і впровадження методичної системи формування інформаційної культури студентів вузу економічного профілю, заснованої на ідеї безперервного формування у вищій школі інформаційної культури студентів у процесі всього періоду навчання.

Таким чином, основна мета статті полягає в обґрунтуванні значення формування інформаційної культури як необхідної умови ефективної професійної діяльності майбутніх економістів.

Інформаційна підготовка студентів вузу економічного профілю буде ефективнішою і більшою мірою сприятиме формуванню інформаційної культури студентів, якщо обґрунтована і розроблена концепція методичної системи формування інформаційної культури студентів вузу економічного профілю, заснована на ідеї безперервного формування інформаційної культури студентів при вивченні як дисциплін інформаційної підготовки, так і дисциплін професійної підготовки. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця припускає структурування змісту навчання згідно п'яти концептуальним лініям і наявність блоків теоретичного і практичного учбового матеріалу, які ним

відповідають. Для цього можна виділити змістовні лінії безперервного формування компонентів інформаційної культури у студентів економічного профілю. Змістовне наповнення виділених ліній передбачає крім змісту інформаційних дисциплін включення питань інформаційної підготовки у відповідні теми професійних дисциплін; необхідно розробити модель методичної системи формування інформаційної культури студентів вузу економічного профілю, що включає систему принципів, основні лінії реалізації концепції, сукупність основних структурних елементів: зміст, форми, методи і засоби, домінуючі залежно від спеціальності професійної підготовки студентів.

Для цього потрібне комплексне педагогічне дослідження інформаційної підготовки студентів вузів, засноване на інтеграції досягнень в області педагогіки вищої школи, теорії і методики навчання інформатиці і культурології. В умовах інформатизації суспільства інформаційну підготовку майбутніх фахівців необхідно направити на формування у них інформаційної культури як професійно-особистісної якості. Зміст предмету «Інформатика» і дисциплін інформаційного циклу у вузах економічного профілю повинен бути структурованим згідно концептуальним лініям безперервного формування інформаційної культури у студентів економічного профілю, а змістовне наповнення виділених ліній повинне передбачати крім змісту інформаційних дисциплін включення питань інформаційної підготовки у відповідні теми професійних дисциплін. Модель методичної системи формування інформаційної культури студентів вузу має містити такі компоненти як мотиваційно-цільовий, змістовний, операційно-діяльний і оціночно-результативний. Методична система формування інформаційної культури студентів вузу має включати цілі, зміст методи і засоби, організаційні форми. Формування інформаційної культури відбувається безперервно з першого курсу по п'ятий і припускає використання авторських методик проведення практичних і лабораторних занять з інформаційних і професійних дисциплін.

Важливим питанням при підготовці студентів формування у них інформаційної культури фахівця економічного профілю, яка є інтеграційною професійно-особистісною якістю, що дозволяє ефективно взаємодіяти з соціально-інформаційним середовищем суспільства, проводити пошукову дослідницьку діяльність з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, будувати інформаційні моделі процесів, що вивчаються, і явищ та аналізувати ці моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем.

Можна виділити наступні компоненти інформаційної культури фахівця економічного профілю: соціальний компонент, який визначає

культуру поведінки в інформаційному суспільстві, усвідомлення особистої відповідальності за характер поширюваної інформації, систему внутрішніх принципів і переконань, що перешкоджають розповсюдженню соціально-деструктивної економічної інформації і дезінформації, маніпулюванню свідомістю людей; комунікативний компонент, який характеризує культуру пошукової і дослідницької діяльності з професійних проблем шляхом використання інформаційних і комунікаційних технологій, відповідальне відношення до економічного співробітництва, ділових контактів за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій, уміння працювати в групі через комп'ютерні мережі моделюючий компонент, який полягає в умінні узагальнювати, систематизувати нове знання вже засвоєного, виявляти зв'язки і взаємозв'язки між окремими елементами економічного знання, в умінні будувати і аналізувати інформаційні моделі процесів, що вивчаються, за допомогою автоматизованих інформаційних систем; правовий компонент, який полягає в культурі захисту інформації від суб'єктів інформаційних відносин, в усвідомленій правовій відповідальності за здійснювані за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій, в дотриманні авторських прав розробників програмних продуктів, в знанні правових норм і принципів укладення економічних договорів, в дотриманні законів соціально-економічної діяльності з використанням інформаційних і комунікаційних технологій; професійний компонент, який полягає в культурі застосування інформаційних і комунікаційних технологій в професійній діяльності: системному володінні професійно-інформаційними знаннями, інформаційними технологіями, стандартизованим і професійно-спеціалізованим програмним забезпеченням і в умінні використовувати їх в процесі ухвалення рішень в професійній діяльності [7].

Сформованість інформаційної культури студента безпосередньо залежить, на наш погляд, від сформованості компонентів інформаційної культури: соціального, комунікативного, моделюючого, правового, професійного. Для оцінки ефективності впровадження методичної системи формування інформаційної культури студентів вузу можна використовувати критерії сформованості компонентів інформаційної культури у студентів економічних спеціальностей, що дозволить диференціювати студентів на рівневі групи (низький, середній, високий рівні).

Студентам низького рівня інформаційної культури властиві формальне засвоєння знань, стереотипність мислення, відтворення учбових дій за зразком, низький пізнавальний інтерес, пасивність в ситуаціях інформаційної взаємодії.

Середній рівень інформаційної культури характеризується, усвідомленим освоєнням знань, самостійністю думок, вирішенням поставлених завдань різними способами, зацікавленістю в отриманні інформаційних знань і умінь.

Студенти з високим рівнем інформаційної культури відрізняються здатністю аналізувати засвоєння знань, гнучкістю мислення, творчим стилем інформаційної діяльності.

Сформульована система принципів формування інформаційної культури студентів вузу економічного профілю, серед яких: принцип інформаційної обумовленості вказує на чітке визначення умов застосування інформаційних технологій залежно від змісту цілей і етапу навчання вікових особливостей користувачів, а також використовуваної методики навчання принцип інформаційної системності і цілісності – в процесі навчання інформаційна культура формується як система компонентів; інформаційна культура як ціле має властивості, яких немає у компонентів. Ці системні властивості формуються при взаємодії компонентів шляхом посилення і прояву одних властивостей одночасно з ослабленнями інших. Таким чином, інформаційна культура як система компонентів – це не безліч підсистем (елементів), а певна цілісність; принцип міждисциплінарної інтеграції припускає реалізацію інтеграції курсу «Інформатика» і дисциплін інформаційного циклу здисциплінами професійної підготовки на основі виділення схожих елементів змісту в цілях формування інформаційної культури студентів вузів економічного профілю.

Таким чином, на нашу думку, інформаційна культура майбутнього економіста – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста. Інформаційна культура студента економічного профілю дає йому можливість самореалізації у процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження своєї освіти.

Рівень інформаційної культури суспільства може бути не тільки інтегральним показником його розвитку, а також одним з найважливіших рушійних факторів цього розвитку оскільки на сучасному етапі розвитку цивілізації здійснюється перехід до нового технологічного устрою, який базується на широкомасштабному використанні інформаційних ресурсів і наукових здобутків практично в усіх сферах людської діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрухив Л. В. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией. Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Андрухив; АТУ. Астрахань, 2008. – 19 с.
2. Боровков А. Б. Диагностическая функция информационно-образовательной среды. Электронный ресурс. / А. Б. Боровков // Электронный журнал Вопросы Интернет образования. — 2003. — №10.
3. Виноградов В. А. Информационная культура, как фактор повышения информационной деятельности. Текст. / В. А. Виноградов. — Л.: Наука, 1990. -216 с.
4. Гендина Н. И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации.//Открытое образование. - 2005 – № 6. - С. 74-82.
5. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – К.: НІСД. – 2010. – 64 с.
6. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
7. Choo, C.W., Furness, C., Raquette, S., van den Berg, H., Detlor, B., Bergeron, P., et al. (2006). Working with information: Information management and culture in a professional services organization. Journal of Information Science, 32(6), P. 491–510.
8. Ginman, M. (1988). Information culture and business performance. IATUL Quarterly, 2(2), P.93–106.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: проблеми формування професійних якостей майбутніх фахівців-економістів.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XVIII – XIX СТ.)

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

Стаття висвітлює історичний аспект проблеми професійної підготовки вчителів музики. Узагальнюється набутий у цій галузі науково-методичний та практичний досвід, проводиться критичний аналіз форм і методів фахового навчання педагогів-музикантів у провідних вітчизняних навчальних закладах XVIII – XIX століть.

Статья освещает исторический аспект проблемы профессиональной подготовки учителей музыки. Обобщается приобретённый в этой области научно-методический и практический опыт, проводится критический анализ форм и методов специального обучения педагогов-музыкантов в передовых отечественных учебных заведениях XVIII – XIX веков.

Ключові слова: вчитель музики, музична освіта, професійна підготовка.

Удосконалення системи фахової підготовки сучасного вчителя музики можливе тільки на основі вивчення основних закономірностей та механізму функціонування цієї системи, критичного аналізу накопиченого в цій галузі науково-методичного та практичного досвіду, впровадження нових форм і методів навчання, що відповідають вимогам сьогодення.

Важливі аспекти становлення і розвитку національної мистецької освіти, а також загальної та професійної розкрито у дослідженнях Л. Масол, С. Мельничука, Н. Миропольської, О. Олексюк,

О. Рудницької, В. Черкасова, О. Щолокової та інших. Різні аспекти фахової підготовки вчителів музики досліджувались вітчизняними вченими: система професійної підготовки вчителів співів (О. Апраксіна), розвиток хорового мистецтва та диригентсько-хорової освіти (Д. Локшин, К. Нікольська-Береговська, Т. Смирнова), вокально-хорова й методична підготовка (Т. Пляченко), розвиток фортепіанної педагогіки і виконавства (Л. Гусейнова, Г. Ципін) та ін.

Метою статті є висвітлення основних напрямів розвитку музичної освіти в Україні XVIII – XIX ст., аналіз системи професійної підготовки вчителів музики у вітчизняних навчальних закладах і виявлення позитивних тенденцій даного виду фахового навчання.

Виклад основного матеріалу. Перший етап розвитку музичної освіти в Україні був пов'язаний з викладанням музики й співу в численних братських школах і колегіумах. З документів XVII – XVIII століть випливає, що музика незмінно фігурувала в статутах братських шкіл в одному ряду з іншими основними науками. У другій половині XVII – на початку XVIII століть потреба в кадрах кваліфікованих співаків та інструменталістів, які Україна готувала також і для Росії, зросла (слід зазначити, що Україна в той час була частиною Російської Імперії). Задовольнити ці потреби могла тільки організація спеціальної музичної освіти. Проте ще довгий час основним осередком підготовки музичних кадрів залишалися колегіуми й особливо Київська академія, яка у 1701р. грамотою Петра I була затверджена як „Академия для наук свободных”. Музика входила до складу основних дисциплін в академії, і протягом певного часу іспити з музичних предметів були обов'язковими для випускників старших класів.

Наприкінці XVIII – початку XIX століть у Київській академії спостерігається тенденція до професіоналізації навчання музики. Відкриваються класи „нотного ірмологійного співу” та інструментальної музики. У нотному класі, який відкрився в 1790 р., вивчали піснеспіви церковного вжитку, а також ірмологіони. Заняття відбувалися двічі на тиждень по три години. Цей клас існував до 1819 р., коли „Академию для наук свободных” було реорганізовано у „Духовну академію” та семінарію.

Гра на музичних інструментах лише допускалася, але не заохочувалася: в інструкції ректора Рафаїла Заборовського (1734 р.) є пункт про те, що студентам дозволяється інколи пограти „на пристойних для студента інструментах, щоб не залишатися завжди у напруженому стані” [1, 382]. Отже, роль Київської академії у підготовці кадрів музикантів-виконавців, педагогів-теоретиків і навіть композиторів була дуже істотною протягом XVII – XVIII століть.

Розвиток вітчизняної хорової культури, поширення в Україні і в Росії складних форм партесного багатоголосся вимагали підвищення рівня як теоретичної, так і виконавської майстерності музикантів. Тому практика висувала питання про необхідність організації спеціальної підготовки митців. Перші кроки в цьому напрямку було здійснено в 30-і роки XVIII століття, коли були відкриті Глухівська школа з підготовки співаків для Придворної капели (1739 р.), музична академія в Кременчуці (1788 р.), вокальні, інструментальні й „нотні класи” у Харкові та Києві (1799 р.). Такі форми навчання, як нотні класи, були прообразами спеціальних музичних шкіл.

Глухівська школа, де учні навчалися співу та гри на музичних інструментах, проіснувала кілька десятків років (згодом її було приєднано до Придворної співацької капели в Петербурзі). Вона відіграла велику роль у підготовці музичних кадрів. Серед її вихованців були й композитори, зокрема, тут починав вчитися Д. Бортнянський.

У середині 60-х років XVIII століття одним з нових центрів музичної освіти став Харків. Там у 1765 р. при колегіумі відкрили „додаткові класи”, в одному з яких вивчалось і музичне мистецтво [3, 532].

На початку XIX століття зароджуються нові форми музичної освіти, пов'язані з відкриттям в Україні перших університетів. Велику роль у розвитку музичної освіти в Україні відіграв Харківський університет, заснований 1805 року. Тут студенти за бажанням могли навчатися музики, особливо на факультеті „красних мистецтв”. У штаті педагогів були музиканти: теоретики, композитори. Видатними музичними педагогами Харківського університету в першій половині XIX століття були А. Барсицький, І. Вітковський (учень Й. Гайдна), Л. Лозицький, Я. Зенкевич, та ін. Вони навчали студентів гри на фортепіано або на оркестрових інструментах. Заняття відбувалися двічі на тиждень. Музичний клас діяв безперервно понад півстоліття, а його учні наближалися за рівнем майстерності до професійних музикантів.

У деяких навчальних закладах музика поряд з гімнастикою і танцями була позакласним заняттям. Так було, наприклад, у Полтавському кадетському корпусі, де діяли два церковних хори. Значну роль відігравали приватні вчителі. Дехто з професійних музикантів відкривав навіть приватні музичні школи, наприклад: у Харкові Ілля Кон (1818) і Матвій Гердичко (1839). Обидві ці школи призначалися для навчання чи вдосконалення гри на оркестрових інструментах хлопчиків-кріпаків.

Отже, у першій половині XIX століття музичне навчання та виховання здійснювалось у спеціальних музично-співацьких школах, на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах (гімназіях,

пансіонах тощо), на заняттях у приватних вчителів. Своєрідним явищем того часу були роз'їзні вчителі музики.

На Західній Україні та в Закарпатті в цей час навчання музики проводилося здебільшого при церковних хорах. Вони сприяли широкому розвитку хорової культури. З числа вихованців таких хорів виходять й окремі композитори, основою творчості яких стала світська музика (М. Вербицький, І. Лаврівський та ін.).

Поширення музичного навчання в Україні першої половини XIX століття значною мірою було ґрунтом для розвитку професійної музичної освіти. Мережа спеціальних музичних навчальних закладів з'явилася пізніше – у другій половині XIX століття. Їхнє виникнення пов'язане з діяльністю Російського Музичного Товариства (РМТ, або ІРМТ – Імператорське Музичне Товариство), яке було засноване 1859 р. в Петербурзі групою передових діячів російської культури (А. Рубінштейном, Д. Стасовим, В. Кологривовим). Відділи РМТ відкриваються майже у всіх великих містах України: Київський – 1863 р., Харківський – 187 р., статут одеського відділу було затверджено 1884 року. Всупереч політиці РМТ з його орієнтацією на заможні верстви населення поступово визрівала й утверджувалась ідея необхідності музичної освіти народу та виховання вітчизняних кадрів музикантів.

Після спроби організації музичних класів при відкритому 1863 р. Київському відділенні РМТ розпочався новий етап у налагодженні професійної освіти. У січні 1868 р. була заснована музична школа, згодом реорганізована в музичне училище, а пізніше – консерваторію. Посаду першого директора школи обійняв Р. Пфеніг (1868 – 1875). Показово, що при музичній школі в Києві за ініціативи відомого російського музиканта-віолончеліста В. Кологривова були відкриті безкоштовні класи хорового співу (1874 р.), а наступного року – недільні класи. Усі зусилля Кологривова й Пфеніга були спрямовані на те, щоб забезпечити здобуття музичної освіти нижчим прошаркам населення.

Слід підкреслити, що музична школа при Київському відділенні РМТ працювала за статутом, виробленим для музичних училищ Петербурга, Москви. Так, у першому параграфі статуту 1870 р. зазначалося: „Музичні училища, засновані РМТ, мають на меті виховання виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики і керівників (диригентів) хорами” [8,3]. Предмети розподілялися на художні й наукові. До перших належали: гра на оркестрових інструментах, струнних, духових, ударних, фортепіано та органі; спів, теорія музики, історія музики. Наукові предмети передбачали вивчення російської мови, арифметики, географії, загальної і російської історії, іноземної мови, каліграфії в обсязі перших чотирьох класів чоловічої

гімназії. Програми училища склалися відповідно до віку учнів і розподілялися на молодше, середнє, старше відділення. Крім дітей з 14-літнього віку до училища зараховували й дорослих.

Правом на навчання могли скористуватись особи всіх прошарків суспільства. Але оскільки шостий параграф декларував, що училища утримуються на кошти, внесені учнями за навчання, то зрозуміло, що навчатися в цьому закладі мали можливість більш заможні. Кращі учні вступали до консерваторій, ставали музикантами-професіоналами

У проекті статуту Київського музичного училища (1870 р.) було зазначено, що той, хто закінчує його, одержує атестат на звання вчителя музики з різних музичних предметів, регента і капельмейстера. У зв'язку з фінансовими труднощами та зумовленою ними малою кількістю учнівського контингенту, обсяг музичної освіти за фахом був далеко не повний. До 1875 р. в училищі було тільки 6 класів: теорії, сольного співу, фортепіано, скрипки, віолончелі та кларнета. Як обов'язкові предмети тут викладали елементарну теорію і сольфеджіо, повний курс гармонії, контрапункт, хоровий спів та „сукупну гру” (ансамбль). Крім того (в окремі роки) викладалась історія музики.

Професійний рівень викладачів цього закладу був досить високим. Гру на фортепіано викладали Б. Каульфус, випускники Петербурзької консерваторії по класу А. Рубінштейна: І. Альтані й Ю. Померанцев, випускники Лейпцігської консерваторії: К. Тохнер, М. Лисенко; гру на скрипці – випускник Варшавської консерваторії І. Водольський та відомі віолончелісти М. Полянничевський і В. Мешков. Хоровий і сольний спів, камерний ансамбль викладали Р. Пфеніг і М. Губерт, у майбутньому директор Московської консерваторії; елементарну теорію музики – І. Шадек.

Метою підготовки піаністів було поширення серед населення музичної освіти та створення місцевих кадрів учителів музики. А для вихованок документ про музичну освіту давав можливість мати додатковий заробіток. Всі вихованки одночасно навчалися в гімназіях або пансіонатах, після закінчення яких діставали атестат і звання домашньої наставниці.

Виховуючись переважно на зразках західноєвропейської класики, учні музичного училища були недостатньо обізнані з російською музикою і майже зовсім не мали уявлення про творчість українських композиторів, хоча Київське відділення РМТ ще з початку його заснування формально поставило на порядку денному (вперше на той час) питання про самобутність і національність у музиці [6]. Ця прогалина почасти заповнювалася позапрограмами концертами з творів кївських композиторів (М. Лисенка, В. Пухальського, М. Тутковського, Б. Яновського та ін.).

Як офіційний заклад Київське музичне училище перебувало під впливом великодержавної політики царського уряду Російської імперії. Однак, незважаючи на перешкоди, у педагогічній і композиторській роботі поступово налагоджувався зв'язок з українською національною культурою, фольклором. Зазначимо, що якісне поліпшення викладацького складу музичного училища вело до помітних зрушень у навчальному процесі, передусім до підвищення вимог із спеціальних дисциплін. За пропозицією В. Пухальського перехідні та випускні іспити мали відбуватися публічно.

Навчання музики посіло певне місце і в програмах інших навчальних закладів Києва. Переважна кількість учнівської молоді старанно музикувала, особливо дівчата, які вважали своїм обов'язком навчитися співати та грати на фортепіано. До циклу загальноосвітніх наук Інституту шляхетних дівчат входили сольні та хорові співи, ансамбль і теорія музики. Викладалася музика і в обох чоловічих гімназіях. Чимало учнів добре грали на фортепіано та скрипці. Викладання музики було запроваджено і у Володимирському кадетському корпусі, відкритому 1851 р. Тут викладалися співи, гра на фортепіано, струнно-смичкових інструментах, функціонували хор та симфонічний оркестр, до складу якого входили кадети й викладачі.

Музичні заняття в університеті проводилися з першого дня його існування (1834 р.). В оголошенні про відкриття університету повідомлялося про те, що в ньому викладатимуться „вільні мистецтва”: малювання, музика, танці, фехтування, верхова їзда. Основну увагу студентів привертала співи. Тому хорова справа в університеті стояла на досить високому рівні.

В учительській семінарії, яка готувала вчителів для міських і сільських шкіл, викладання музики було запроваджено як обов'язковий предмет.

Викладання музики в той час зводилося в основному до навчання сольного та хорового співу, гри на фортепіано та інших інструментах. Теорія музики або зовсім не вивчалася, або ж вивчалася поверхово. Крім того, обсяг навчального часу, що його відводили музиці в навчальних закладах, установив лише 15 хвилин на учня раз або двічі на тиждень. За цей час вчитель міг тільки прослухати домашнє завдання і дати загальні вказівки. Про будь-яке поглиблене вивчення творів не йшлося. До того ж і ставлення більшості батьків до музичної освіти своїх дітей було не дуже серйозним: „Ви, будь ласка, не мучте наше чадо надто великою вченістю, адже не буде воно артистом, не гратиме за гроші, то й не осудять. Хай лише грає щось приємне, що тішило б товариство” [5].

Прогресивні музичні діячі того часу не були задоволені таким станом. Питання про систематичну й повну музичну освіту хвилювало багатьох і обговорювалося в пресі.

Не менш інтенсивно, ніж у Києві, розгортався музично-освітній рух у Харкові. Музичні класи, відкриті при Харківському відділенні РМТ 1871 р., були реорганізовані 1883 р. в музичне училище, яке очолив освічений музикант, піаніст і диригент І. Слатін. 1886 р. були відкриті музичні класи при Одеському відділенні РМТ, для роботи в яких були запрошені кращі педагоги Одеси, серед яких піаністи К. Лаглер, К. Масалов, Д. Рессель та ін.

В основу навчальної роботи музичних класів при Одеському відділенні РМТ лягли програми й плани Київського музичного училища з його розподілом на три курси: молодший, середній і старший. Тут навчали гри на всіх інструментах, у тому числі органі, функціонували класи теорії і композиції, ансамблю та оркестрових інструментів. На базі останніх у 1890-х рр. виникли симфонічний та духовий оркестри. Було також відкрито педагогічне відділення. Тоді ж в Одесі почав виходити музично-педагогічний журнал „Детский музыкальный мирок”, розрахований на аматорів і викладачів музики. Викладацький склад (М. Корганова-Даріані, Г. Чарнова та ін.) з часом поповнився вихованцями Петербурзької, Віденської, Лейпцизької, Берлінської та Празької консерваторій. Красномовним свідченням успіхів музичних класів стали учнівські концерти й публічні іспити, на яких були присутні П. Чайковський (1893), М. Римський-Корсаков і Е. Направник (1894).

Наприкінці 80-х рр. визріла ідея про перетворення музичних класів у музичне училище. Відкриття його відбулося 1897 р. і привернуло увагу багатьох здібних педагогів і відомих музикантів – вітчизняних й іноземних, що позитивно вплинуло на мистецьке життя Одеси.

Поряд з діяльністю місцевих відділень РМТ наприкінці XIX століття активізується робота приватних навчальних закладів: шкіл, класів, курсів.

Перша приватна школа в Києві, організована К. фон Фейстом 1881р., мала назву вокально-інструментальної. У Харкові здобула визнання спеціальна фортепіанна школа, очолювана талановитим піаністом, учнем Ф. Ліста А. Беншем. Аналогічні приватні заклади в цей період виникали в інших містах України. Так, в Єлисаветграді (нині – Кіровоград) було відкрито музичну школу О. Тальновського – випускника Варшавської консерваторії; з 1899 р. тут почала діяти школа Г. Нейгауза. Таким чином, успішна діяльність приватних музичних закладів в Україні в 80-х – 90-х рр. XIX століття виявляє великі внутрішні потенції приватної ініціативи, переконує у її спроможності долати значні труднощі в організації музичної освіти, досягати високого

професійного рівня, гнучкіше реагувати на суспільно-культурні запити часу.

Загальне піднесення музичної культури зумовило заснування у великих центрах України (Києві, Одесі, Харкові) вищих спеціальних навчальних закладів. Ще 1890 р. таку думку висловлював А. Рубінштейн під час відвідання Києва, пізніше її підтримали О. Глазунов (1908 р.) та С. Рахманінов, який обстежував Київське музичне училище у 1910 р. Однак консерваторія у Києві була відкрита тільки 1913 р., у час відзначення 50-річного ювілею Київського відділення РМТ. Київське музичне училище протягом 15 років було молодшим відділенням цієї консерваторії, випускники якого могли за своїм бажанням одержати атестат або ж без іспитів переходити на старше відділення. Серед професорів консерваторії був Рейнгольд Глієр (випускник Київського музичного училища), який 1914 р. став директором Київської консерваторії.

1913 р. відбулося відкриття Одеської консерваторії, яке стало можливим завдяки високому художньо-освітньому рівню підготовки учнів Одеського музичного училища, що неодноразово засвідчувалося такими авторитетами в галузі музичного виховання, як О. Глазунов, В. Сафонов, М. Іполітов-Іванов та ін. Значним явищем музичного життя України стало відкриття Харківської консерваторії, яке відбулося напередодні Жовтневої революції 1917 року. Її директором обрали І. Слатіна – фундатора професійної музичної освіти в Харкові. У всіх згаданих консерваторіях педагогічний склад, як звичайно, залишався тим же, що й в училищах. Майже без змін на вищій щабель навчання переходив і контингент учнів. По суті училища ставали складовою частиною консерваторій.

Професори консерваторій Києва, Одеси, Харкова сприяли консолідації музичних сил України й започаткували виховання численних вітчизняних кадрів талановитих виконавців, композиторів та педагогів.

Важливу роль у становленні музичної освіти в Україні відіграла відкрита в Києві М. Лисенком Музично-драматична школа (1904 р.). До школи мали право вступати діти всіх прошарків населення від 9 до 14 років, до класів співу і тромбона – від 16 – 17 років. Не маючи можливості офіційно проголосити свою школу українською, Лисенко виховував у своїх учнів любов до українського мистецтва. Саме тут вперше в Україні було відкрито відділ української драми (1906 р.) та клас бандури (1907 р.).

Виховання учнів Лисенко розглядав як складний художній процес. На початковій стадії зусилля педагога спрямовувалися на те, щоб прищепити любов до музики, викликати інтерес до роботи за

інструментом. З цією метою Лисенко починав заняття не з традиційної постановки руки і вправ, усталених у педагогіці того часу, а з інтонування і добору мелодій на фортепіано. Вважаючи прекрасним матеріалом для виховання художнього смаку народну пісню, Лисенко широко застосовував її на заняттях з початківцями. Немалою значення він надавав транспонуванню різних п'єсок. На той час це була новаторська методика навчання гри на фортепіано. З метою розширення музичного кругозору й ерудиції учнів Лисенко рекомендував знайомитися з п'єсами поза програмою. Програми склалися з орієнтацією на індивідуальність учня, з урахуванням його виконавських можливостей, смаків і уподобань. Після смерті Лисенка 1912 р. колектив школи продовжував його справу. 1918 р. школа була реорганізована у Вищий музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка. Вихованцями школи Лисенка були композитори Л. Ревуцький, К. Стеценко, диригент О. Кошиць та ін.

Ще в другій половині XIX століття передовими діячами культури визнавалася необхідність музичної освіти народу як одного з ефективних засобів естетичного виховання у державному масштабі. Над розширенням обсягу й вдосконаленням викладання музики замислювалися і педагоги загальноосвітніх шкіл, про що свідчить значна кількість опублікованих наприкінці XIX – початку XX століть праць з питань музичної освіти: „Про музичну освіту народу в Росії та Західній Європі” С. Миропольського (1882), „Короткий нарис сучасного стану музичної освіти в Росії ” К. Вебера (1885), „Значення музики й співів у вихованні та в житті людини” С. Булгакова [7].

Слід зазначити, що співи й музика посіли чільне місце в багатьох духовних навчальних закладах (церковнослов'янських школах, єпархіальних училищах, семінаріях, духовній академії). Чимало видатних українських композиторів і діячів (П. Козицький, О. Кошиць М. Леонтович, К. Стеценко, П. Тичина та ін.) одержали початкову музичну підготовку саме в духовних навчальних закладах.

Найбільш доступною для демократичних верств населення була початкова й середня духовна освіта. У середніх закладах обов'язково вивчали церковний спів й основи хорового диригування, сольфеджіо, канони. Обов'язковий церковний спів був не єдиною формою музичної освіти семінаристів: програма передбачала навчання гри на струнних, духових інструментах, фортепіано та фісгармонії.

Багаті традиції у системі музичної освіти мала Київська духовна академія. Тут був злагоджений хоровий колектив, на чолі якого стояли музично обдаровані диригенти.

В історії становлення музичної освіти в Західній Україні друга половина XIX століття позначена розгортанням музично-освітньої

роботи та активізацією хорового руху. Осередком хорового співу були переважно такі навчальні заклади, як гімназія, бурса, семінарія. В атмосфері неприхованої політики денаціоналізації українського населення питання про систематичну музичну освіту навіть не виникало. Навчання у вищих навчальних закладах фактично було закрито для населення Західної України. Натомість у семінаріях та гімназіях подавалися досить скупі музичні знання, хоча опанування нотної грамоти було обов'язковим.

У 90-і рр. XIX століття загальна картина викладання музики змінилася на краще, хоча, як і раніше, навчання було спрямоване передусім на засвоєння вокально-хорової літератури. Музичним заняттям у гімназії відводилась одна година на тиждень. Навчальною програмою передбачалося поетапне навчання. На першому і другому етапах подавалися загальні відомості з теорії музики та сольфеджіо, а також практикувалося одноголосне виконання хорових творів. На третьому й четвертому етапах, незважаючи на обов'язкове виконання церковних композицій, особлива увага приділялася хоровому співу народних пісень і творам галицьких композиторів. Подібний рівень навчання музики в середніх навчальних закладах лише частково задовольняв потреби населення в музичній освіті й забезпечував щонайперше розвиток хорової музики. Щораз гостріше поставала проблема виховання інструменталістів. Так, 1870 р. при товаристві „Торбан”, заснованому А. Вахнянином, існувала музична школа для вивчення інструментальної, вокальної музики, гармонії та контрапункту.

1873 р. було проведено реформу початкової освіти в східній Галичині, а наступного року для всіх категорій народних шкіл Австро-Угорщини видано навчальні плани, згідно з якими уроки співу та музики стали обов'язковими. Хоча виявлена увага офіційної влади до питань музичного виховання в Галичині була мізерною, проте в тодішніх умовах вона знаменувала крок уперед у музичній освіті й справі поліпшення культурної ситуації загалом.

Наприкінці XIX століття прогресивні музиканти й діячі культури Галичини, відчуваючи відсутність налагодженої системи музичної освіти, ставили питання про необхідність її реорганізації. І тільки на початку XX століття в цій галузі відбулися певні зрушення. 1903 р. на базі „Союзу співацьких і музичних товариств” було засновано Вищий музичний інститут. У ньому передбачалося викладання композиції, сольного та хорового співу, гри на фортепіано, скрипці, віолончелі та інших інструментах. 1912 р. було прийняте рішення про надання Вищому музичному інституту імені Миколи Лисенка.

Усе вищесказане свідчить про те, що становлення системи професійної музичної освіти в Україні відбувалося поетапно й було

зумовлене запитами суспільства та необхідністю підготовки висококваліфікованих викладачів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія української музики: В 6 т. / [АН УРСР. Ін-т мист-ва, фолькл. та етногр. ім. М. Т. Рильського; Редкол.: М. М. Гордійчук (голова) та ін.]. – К. Т.1. Від найдавніших часів до середини XIX ст. – 1989. – 448 с.
2. Історія української музики: В 6 т. / [АН УРСР. Ін-т мист-ва, фолькл. та етногр. ім. М. Т. Рильського; Редкол.: М. М. Гордійчук (голова) та ін.]. – К. Т. 3: Кінець XIX – XX ст. – 1990. – 424 с.
3. Історія Української СРСР: В 2 т. – К. : Наукова думка. Т. 2 – 1989. – 470 с.
4. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / Пилип Козицький – К. : Муз. Україна, 1971. – 148 с.
5. Киевский телеграф. – 1859, № 50.
6. Миклашевский И. Очерк деятельности Киевского отделения Императорского Русского музыкального общества (1863–1913): По случаю исполнившегося 50-летия. – К., 1913.
7. Приложение к циркуляру по Киевскому учебному округу за 1901. – К., 1901.
8. Устав музыкальных училищ императорского русского музыкального общества. – К., 1894.
9. Центральний державний історичний архів УРСР у м. Києві: Фонд 1710, оп.2, од. зб. 882, арк.1

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

ЦІННІСНИЙ КОНТЕКСТ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглядається проблема формування музичної культури у студентів музичних спеціальностей, вплив молодіжних субкультур на формування особистості музиканта.

В статтє исследуется проблема формирования музыкальной культуры студентов музыкальных специальностей, влияние молодежных субкультур на формирование личности музыканта.

Ключові слова: музична культура, субкультура, антикультура, музичне мистецтво, цінності музичного мистецтва.

Цінності культури окремої людини не є щось механічно привнесене зовні. Справжні культурні цінності творяться власними зусиллями. Кожна культурна людина мусить «переробити» у власній душі цінності світової та вітчизняної культури. Тільки за цієї умови вона здатна визначити власні цінності, в яких її неповторна індивідуальність веде конструктивний діалог, відчуває причетність до ключових цінностей нації й усього людства.

Жодна з культур не існувала, не існує й, імовірно за все, не буде існувати ізольовано. Ізоляція завжди сприяє падінню. Тому на сучасному

етапі чимало уваги приділяється спрямуванню освіти до загальнолюдських цінностей і досягнень світової культури.

У вищій школі поширюється методика діалогу культур, яка ставить за мету навчити студентів жити й мислити в умовах, де кожна культура становить певну форму мислення, епоху, погляди й певну мораль тощо.

Значущість музики у сучасній культурі, зазначає Н. Долгая [3, 9], обумовлена глобалізацією міжкультурних зв'язків, а також практично безмежними технічними можливостями трансляції музичних творів. Ці два чинники призвели до того, що з другої половини ХХ ст. музика, порівняно з іншими видами мистецтва, починає лідирувати за частотою і часовими масштабами трансляції на каналах ЗМІ, за обсягами випуску і продажів музичних записів на комп'ютерних дисках, за чисельним складом художньої аудиторії і т. ін. У наш час будь-яка людина постійно знаходиться у музично-звуковому середовищі. При цьому вона має можливість звертатися як до музики рідної культури, так і до музичних цінностей інших країн, до музики різних стилів і жанрів, часів і народів. Особливо широко поширені музичні твори так званої масової культури, доступні для сприйняття (будь-якої, навіть не підготовленої аудиторії) із-за усередненої художньої мови і відсутності явних ознак етнопонаціональної специфіки. Проте разом з масовою музикою важливе місце в сучасній культурі займають народна і богослужбена музика, класична спадщина, музично-естетичні новації тощо.

Відповідно музична культура будь-якого сучасного суспільства є достатньо складною, неоднорідною і багатоманітною. При цьому безперечно одне – де б то ні було, звуко-музичне середовище певним чином організовує різноманітні форми музичної активності, соціальної ситуації і зв'язку, є невід'ємною складовою відпочинку, вільного проведення часу людей, визначає їх настрій. На цю обставину вказують О. Грисюк, А. Євдокімова [2; 5].

Під словосполученням «музична культура» розуміється система всіх державних інститутів (музична освіта, наука про музику, концертні зали, нотодрук, засоби масової комунікації та ін.), що й забезпечує обмін і споживання в суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій. Музична культура, котра включає у себе музичне мистецтво як компонент, завжди ширша мистецтва музики. Але при цьому в музичній культурі «співпрацюють», окрім художніх (основних для мистецтва), багато інших ціннісних критеріїв. До неї входить усе, що має будь-який стосунок до музики: музичні заставки до телепередач і бій курантів, спортивні марші й музика для інтенсифікації виробничого процесу тощо [4; 31-32].

Аналіз властивостей музичної культури дозволяє виділити найважливіші риси музики:

– музика через свої ритмо-енергічні властивості гармонізує зв'язок співтовариства з навколишнім світом – штучним і природним;

– музика дозволяє співтовариству ідентифікувати себе, виділити з навколишнього світу;

– музика зміцнює ті чинники і передумови, які сприяють ефективній організації і інтеграції людьми своїх сил, настроюванню членів співтовариства на функціонально виправдані дії, як-то виконання трудових операцій, освоєння форм активності, що пов'язані з відпочинком тощо;

–музична традиція дозволяє, з одного боку, розвивати творчий потенціал співтовариства, з іншої – зберігає сили людей, формуючи образні патерни, етнічні зразки естетичної організації діяльності, які акумулюють досвід попередніх поколінь;

–музика у ряді інших культурних засобів формування відносин людини з оточенням сприяє переходу від ентропії до порядку, від безформності до отримання форми, передаючи норми впорядкування від одного покоління до іншого.

Музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організовувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Таким чином забезпечується гармонійні відносини вчителя з учнями з позиції функціонування соціальних еталонів і стереотипів у системі реальних стосунків «вчитель-учень».

Ще Р. Грубер відзначив, що музична культура набагато ширше власне музики, тобто музичних творів, бо в неї входять різноманітні прояви як самої музики в її соціальному виявленні, так і область її дії, - вся сфера музичної практики і музикування.

Музична культура суспільства являє собою єдність музики та її соціального функціонування. Це – складна система, в яку входять:

– музичні цінності, що створюються або зберігаються в даному суспільстві;

– всі види діяльності по створенню, зберіганню, відтворенню, розповсюдженню, сприйняттю і використанню музичних цінностей;

– всі суб'єкти такого роду діяльності разом з їх знаннями, навиками і іншими якостями, що забезпечують її успіх;

– всі установи і соціальні інститути, а також інструменти і устаткування, обслуговуючі цю діяльність.

У свою чергу музична культура виступає як підсистема по відношенню до систем вищих рівнів: художньої культури суспільства, його духовної культури і, нарешті, культури в цілому.

Музична культура є духовно-матеріальною за своєю природою. Основний її зміст складають музичні образи і інші явища суспільної музичної свідомості (інтереси, ідеали, норми, погляди, смаки і т. і.). Але всі вони, для того, щоб функціонувати в суспільстві, повинні бути «опредмечені» в різних формах фіксації як самої музики (ноти, звукозапис), так і відношення до неї, її віддзеркалення і осмислення (усні і письмові вислови щодо музики, «музична поведінка» людей). До матеріальних носіїв цієї культури належить, крім того, музичні інструменти, всілякі технічні засоби розповсюдження музики, приміщення, в яких вона виконується, і тому подібне. З відомою часткою умовності в музичній культурі можна розрізнити об'єктивну і суб'єктивну сторони. Об'єктивними є потреби суспільства в музиці, засоби і способи їх задоволення. Решта ж явищ і, перш за все, інтереси, погляди і смаки, що керують діяльністю музикантів і слухачів, утворюють суб'єктивну сторону. Обидві ці сторони тісно взаємодіють і переплітаються між собою.

Музичну культуру особистості можна розглядати в кількох аспектах, а саме: як результат впливу музичної культури суспільства, як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості, як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і спосіб існування та функціонування їх музичної свідомості, як частину загальної духовної культури особистості, як досвід особистості у сфері музичного мистецтва, як сукупність специфічних способів музичної діяльності людей.

Сучасне музичне виховання орієнтується на формування цілісного ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на соціально-художньому досвіді й виявляється через музичну культуру особистості. Різні аспекти сутності музичної культури особистості розглядалися Ю. Алієвим, Д. Кабалевським, Н. Криловою, Л. Масол, А. Сохором, Р. Тельчаровою. Аналіз наукової літератури показав недостатність уваги до розкриття педагогічної сутності категорії «музична культура особистості» та процесу формування цього складного явища.

Вихідним положенням в дослідженні напрямів, умов, особливостей формування музичної культури студентів є виділення музичності, мотиваційної, інформаційної, операційної, оцінної як підсистем музичної культури особистості (Р. Тельчарова). Підсистеми знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Їх виділення є умовним, але дозволило розробити критерії та показники ефективності формування музичної культури студентів.

Аналіз теоретичних джерел дозволив розглядати музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, педагогічна сутність якого характеризується:

- якістю музичного сприймання та переживання музичних творів;
- прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності;
- упорядкованістю та глибиною музичних знань;
- рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності;
- вибіркоvim оцінним ставленням до музики.

Процес формування музичної культури особистості як частина загального процесу духовного розвитку людини є керованим соціально-педагогічним явищем, об'єктивні чинники якого знаходяться у нерозривній єдності та взаємозалежності.

Важливим є той факт, що студенти музично-педагогічних спеціальностей знаходяться у просторі молодіжної субкультури. Як зазначає Н. Долгая [3; 7], музична субкультура юнацтва має наступні виховні функції: 1) когнітивна (захоплення музикою має пізнавальний характер, що розширює кругозір, сприяє набуттю вміння оформлювати свої почуття і думки в слова, розвиває пам'ять, формує емоційну сприйнятливність, прищеплює елементарні навички слухання музики); 2) світоглядна (кращі зразки поп- і рок-музики формують громадянську позицію, виховують патріотичні й інтернаціональні почуття, нетерпимість до несправедливості, насильства, актуалізують потребу пошуку власного призначення на Землі); 3) комунікативна (спілкуючись у тісному колі однолітків, а іноді й дорослих, що поділяють захоплення поп- і рок-музикою, студенти здобувають навички спілкування, реалізують потребу в самовираженні); 4) творча (слухання улюбленої музики часто приводить її шанувальників до бажання виражати свої думки і почуття в музичному стилі, що так захоплює: юнаки пишуть вірші, складають музику, вчаться грати на музичних інструментах, створювати власні музичні групи тощо).

Оскільки державні та громадські організації, м'яко кажучи, недостатньо сприяли створенню якісно нових умов для реалізації соціокультурного, художньо-творчого потенціалу молоді, то за обставин, що склалися, покоління молодих своїми власними зусиллями стало розв'язувати свої проблеми.

У зв'язку з цим слід навести й висновки П. В. Соболева, який стверджує, що сучасна молодь перебуває у досить складних «проблемних ситуаціях: у поле їх уваги потрапляють не лише позитивні результати художнього процесу, але й такі, що можна назвати його відходами. Тому доречно буде ввести в обіг і розглянути такі терміни, як «псевдоцінності» і «антицінності» [6, 211].

Псевдоцінності – це ерзаци, що імітують художні твори, але разом з тим перебувають в обігу, як цінності. Вони розраховані не на духовне засвоєння, а тільки на споживання. Це так звана товарна продукція «комерційного мистецтва». Споживачами її є люди, естетичні потреби

яких не розвинуті, які розглядають мистецтво лише як засіб розваги і релаксації. Творці псевдоцінностей можуть володіти ремісничими навичками, деякі з них не обділені художніми здібностями, але при цьому вони поступаються художніми принципами заради комерційному зиску. Популяризатори псевдоцінностей дотримуються вимог ринкової кон'юнктури, моди і нерідко викликають цікавість споживачів до чуттєвих викривлень, порнографії, психічних аномалій. Це стосується як ідейних позицій, так і музичної форми, засобів художньої виразності тощо.

Антицінності – це особливий жанр комерційної артіндустрії. Для їх створення можуть використовуватись досягнення сучасної професійної технології, ефективні зображально-виражальні засоби художнього «зараження». Вони мають змогу бути сюжетно принадливими і навіть проблемними. Проте, якщо вони не низькопробні в художньому плані, то реакційні за ідейним зарядом (пропаганда агресії, різноманітних культів, насильства тощо). За своєю сутністю антицінності суперечать гуманістичній спрямованості та соціальному прогресу, що й стверджується сучасними дослідниками (Д. Деймонд, Н. Корзун, О. Павленко, Ю. Юцевич та ін.). Але у масштабах багатовікової історії культури псевдоцінності й антицінності – «метелики-одноденки» [1, 212].

Існує досить розгалужена система індустрії масової культури, що включає в себе такі підрозділи:

- засоби масової інформації – ЗМІ (практично всі приватні канали радіо та телебачення, газети та журнали існують за рахунок реклами споживчих товарів та послуг);
- система організації та стимулювання масового попиту на продукцію (реклама на вулицях, транспорті, індустрія моди);
- індустрія здоров'я (формування іміджу здорового способу життя);
- індустрія дозвілля (туризм, книговидавництво, популярна музика та ін.);
- міжнародна комп'ютерна мережа Internet;
- масова соціальна міфологія (цікаво спостерігати за розвитком цього жанру останнім часом в Україні: виходять численні матеріали про життя кумирів, поширюються міфи, псевдонаукові вчення, де складні або недостатньо досліджені проблеми зводяться до простих пояснень, типу: вплив прибульців з космосу, зірок, знаків зодіаку, передбачення Нострадамуса).

Наголошуючи на значному соціалізаційному потенціалі молодіжної музичної субкультури, водночас необхідно враховувати існування ризику протилежної дії молодіжної музики на студентів (від асоціальних вчинків до активної поведінки) в разі її стихійного, не контрольованого

впливу. Запобігти такій ситуації може лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу.

Для формування музичної культури особистості, на нашу думку, треба розробити таку дидактичну модель навчання, яка буде включати формування здатності до різнобічної музичної діяльності (мета), розвиток музичного сприйняття, підвищення музичної грамотності, виховання стійкого інтересу до музики, розвиток самостійності у музичній діяльності, виховання емоційно-оцінного ставлення до музики (завдання), систему знань про музичне мистецтво, види музичної діяльності, систему загальних та спеціальних умінь і навичок, досвід музично-творчої діяльності та систему логічних прийомів музичного мислення, практичних дій, методів і засобів музичної діяльності (зміст).

Проблема розвитку естетичних смаків і правильних орієнтацій студентської молоді у сфері культури і мистецтва безпосередньо пов'язана, на нашу думку, з вихованням її в дусі активної художньої творчості, бо найкращий шлях до музичної культури – особиста участь молоді в будь-якій формі музикування.

Процеси сприйняття і відтворення в художньо розвиненої особистості є повноціннішими, що позитивно позначається на емоційному благополуччі вихованців, створює реальні передумови для самореалізації, самотворчості, самозорієнтованості майбутніх фахівців. Це вимагає ґрунтовного переозброєння педагога-вихователя новим баченням широкого спектру аксіологічного орієнтування, пошуку нових і модернізації сталих методів, що мають сприяти формуванню аналітичного й оцінного ставлення вихованців до різножанрової музичної палітри.

Всі без винятку цінності та функції музичного мистецтва (прикладна, формуюча, пізнавальна, комерційна, ідеологічна, виховна, компенсативна, комунікативна, майстерно-виконавська, художньо-актуальна, музично-змістовна, музично-новаторська і т. і.) перебувають у стані постійного варіювання своїх складових при мінливому характері їх взаємодії в різних видах і жанрах музичного мистецтва на різних етапах еволюційного розвитку. З одного боку, в системній ланці мистецтва внутривидова специфіка жанрів, перебуваючи в постійному еволюційному русі, висуває на перший план то прикладну, то пізнавальну, то комунікативну, то специфічно-художню цінність та інші. З іншого боку, в соціально-історичній динаміці «художнього споживання» поліфункціональність цінності мистецтва зазнає всіляких змін, які зумовлені вже не стільки властивостями того або іншого виду, жанру, стильового напрямку твору, скільки історичною та соціальною мінливістю естетичних потреб, інтересів, смаків, а звідси – зміною і розвитком орієнтацій особи на все багатство музичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ванслов В. В. Проблема прекрасного. – М.: Сов. художник, 1957. – 325 с.
2. Грисюк О. Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості / О.Грисюк // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя. – 1997. – С. 33–37.
3. Долгая Н. В. Виховання духовності страхокласників засобами молодіжної музичної субкультури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Н. В. Долгая. — Херсон, 2006. — 20 с.
4. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта / В. І. Дряпіка. – Кіровоград, 2000. – 226 с.
5. Евдокимова А. А. Основные аспекты содержания музыки. (К проблеме способов отражения) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 – „Социальная философия” / А. А. Евдокимова. – Л., 1987. – 40 с.
6. Соболев П. В. Размышления о достойном отношении к искусству // Введение в теорию художественной культуры. – СПб.: Научн.Центр проблем диалога, 1993. – С.221 – 235.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування музичної культури майбутніх учителів музики.

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХХ СТ.

Олена НІКІТІНА (Кіровоград)

В статті розглянуто психологічні підходи до концепції навчальної діяльності у ХХ ст. Розкривається значення навчальної діяльності для повноцінного розвитку молодшого школяра та особливості її формування в умовах розвиваючого навчання.

В статье рассмотрены психологические подходы к концепции учебной деятельности в ХХ ст. Раскрывается значение учебной деятельности для полноценного развития младшего школьника и особенности ее формирования в условиях развивающего обучения.

Ключові слова: навчання, розвиток, виховання, розвивальне навчання, навчальна діяльність, концепція навчальної діяльності, психологічні дослідження.

Постановка проблеми. Співвідношення навчання і розвитку дитини у шкільному віці є центральним і головним питанням, без якого неможливий аналіз педагогічного процесу та його всебічне вивчення. Інтенсивні дослідження вітчизняних психологів та педагогів протягом 40-60-і рр. ХХ ст. сприяли вивченню проблеми співвідношення навчання й розвитку з метою виявлення умов, за яких навчання стає розвивальним, визначення конкретних форм навчання, що забезпечує більш високий розумовий розвиток дітей різного шкільного віку.

Вирішального значення зміні змісту освіти надавали дослідники Д. Ельконін, В. Давидов та ін.; на необхідності змінити методи навчання наголошував Л. Занков; змінити способи розумової діяльності школярів

засобами навчання пропонували Н. Менчинська, Д. Богоявленський, О. Кабанова-Меллер та ін. Вченим П. Блонським було досліджено і встановлено складний механізм співвідношення між знаннями і мисленням. У працях видатного українського психолога Г. Костюка були спеціально розглянуті різні форми взаємозалежності навчання і розвитку. Так, за його твердженням оволодіння знаннями є необхідною умовою розвитку мислення, а поза розумовим процесом засвоєння знань є неможливим. Ідеї взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів у першій половині ХХ ст., були в центрі уваги українських педагогів С. Ф. Русової, Т. Г. Лубенця, Я. Ф. Чепіги, О. Ф. Музиченка, які наголошували на необхідності природного розвитку дитини, здійснення навчання на культурно-історичних засадах; вказували на шляхи розбудови школи, в якій необхідно розвивати всі природні задатки дитини, сприяти її гармонійному розвитку, враховувати індивідуальні особливості дітей; розбудовувати навчання на засадах природовідповідності та культуровідповідності; наголошували на необхідності трудового виховання у новій школі.

Згідно культурно-історичної теорії, навчання повинно вести розвиток дитини вперед і зв'язок розвитку з навчанням виражений у понятті «зони найближчого розвитку», запровадженого в науку Л. Виготським (1931 – 1934). Так вчений наголошував на тому, що навчання суттєво впливає на розвиток дитини. Дитячі психологи А. Гезелл, Ж. Піаже та ін., у своїх психологічних дослідженнях вивчали і описували закономірності психічного розвитку дитини безвідносно до того, чого і як навчають, виховують дитину у різні періоди її життя. Вони стверджували, що психічний розвиток людини відбувається відповідно до своїх власних законів і не залежить від навчання і виховання.

Останнім часом теоретики і практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемам взаємозв'язку навчання і розвитку особистості. Вони вважають, що поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості; навчання стимулює, веде за собою розвиток і водночас спирається на нього.

Зміст освіти, як компонент процесу навчання, є одночасно засобом викладання і об'єктом засвоєння. Тому питання про співвідношення навчання й розвитку є фактично питанням про те, яким є зміст і за яких умов він впливає на розвиток.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічна теорія навчальної діяльності й методів наочного навчання розглядається в роботах В. Давидова, проблему формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці розглядали Л. Виготський, В. Давидов, Д. Эльконін, В. Рєпкін. Проблема взаємозв'язку розвитку й навчання висвітлюється в

працях О. Леонтєва, Л. Занкова, Н. Менчинської, Д. Богоявленського, О. Кабанової-Меллер, Г. Костюка та ін.

Метою написання статті є спроба дослідити розвиток проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку дитини у психологічних дослідженнях; дослідити теоретичні передумови виникнення концепції навчальної діяльності; розкрити значення розвивального навчання для формування повноцінної навчальної діяльності молодшого школяра та його гармонійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. До початку 30-х р. р. ХХ ст. більш-менш чітко виявилися три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Представники першої теорії вважали, що процес дитячого розвитку не залежить від процесу навчання. Навчання тут розглядалося як чисто зовнішній процес, який повинен бути погоджений із розвитком дитини, але сам по собі не бере активної участі у дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює, а, швидше за все, використовує надбання розвитку. Яскравим прикладом цієї теорії є концепція Ж. Піаже (1896 – 1980), який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесу навчання дитини. Так, цикли розвитку завжди йдуть попереду циклів навчання. Перш ніж школа почне здійснювати навчання дитини, певні мислительні функції повинні бути вже сформовані. Навчання завжди супроводжує розвиток, розвиток завжди випереджує навчання. На думку Ж. Піаже, навчання прилаштовується до розвитку, нічого у ньому суттєво не змінюючи.

Проте, на відміну від першої теорії, друга надавала, все ж таки, перевагу саме процесу навчання, і відводила йому центральне місце в розвитку дитини. Зміст даної теорії зводиться до того, що навчання – це і є розвиток. На думку її представників У. Джемса (1842 – 1910), Е. Торндайка (1874 – 1949) та ін., розвиток – це і є виховання умовних рефлексів, тобто процес навчання повністю і нерозривно поєднується з процесом дитячого розвитку. Так У. Джемс зводить процес навчання до вироблення звичок, тим самим ототожнюючи його з процесом розвитку (1, 375 – 379).

Третя теорія має дуалістичний характер. Її яскравим представником є дослідник К. Коффка (1886 – 1967). Згідно його вчення розвиток має за основу два різних за природою, хоча і взаємопов'язані і взаємообумовлені процеси. Тим самим учений поєднав дві протилежні точки зору, які до цього часу в історії науки існували завжди окремо. На думку К. Коффки, процес навчання ніби стимулює і рухає вперед процес становлення людини. Він надає більшого значення ролі навчання у процесі дитячого розвитку.

У першій половині ХХ ст. радянські психологи А. Запорожець, О. Леонтєв, П. Гальперін, Г. Костюк та ін., експериментально

досліджували проблему розвивального навчання. Ідея ж провідної ролі навчання у розвитку особистості належить Л. Виготському (1931 – 1934). Він виділив два рівні розумового розвитку дитини. Перший – рівень актуального розвитку, як наявний рівень підготовленості учня. Цей рівень характеризується тим, які завдання він може виконати цілком самостійно. Другий, більш високий рівень – зона найближчого розвитку, означає те, що дитина не може виконати самостійно, але з чим вона може впоратися з невеликою допомогою.

Відповідно до основних ідей наукової школи Л. С. Виготського, загальними й необхідними формами психічного розвитку людини є її навчання й виховання. Вони можуть бути стихійними й цілеспрямованими, але завдяки їм людина освоює цінності матеріальної й духовної культури в ході її власної діяльності (2, 193 – 218).

Так, Л. С. Виготський припускав, що навчання, яке орієнтується не на завтрашній день, а на вчорашній – йде далеко позаду дитячого розвитку. Тож у своїй праці «Проблеми педагогічної психології» (1926 р.) вчений викладає зміст теорії, відповідно до якої навчання дитини є внутрішньо необхідним і всезагальним етапом розумового розвитку дитини. Він підкреслює, що навчання виступає у якості джерела розвитку, що формує у дитини такі функції, які не можуть бути сформовані безвідносно до нього (1, 24 – 25).

В 60 – 80-і р.р. різні аспекти розвивального навчання інтенсивно досліджувалися в галузі дошкільного виховання, початкової й середньої освіти, а також на особливостях роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. Розгорнуто й на широкій експериментальній основі гіпотезу Л. С. Виготського почали перевіряти й конкретизувати з кінця 50-х рр. два наукових колективи – перший діяв під керівництвом дослідника Л. В. Занкова, а другий очолював – Д. Б. Эльконін, а на початку 60-х рр. до керівництва другим приєднався дослідник В. В. Давидов.

Зусилля дослідницького колективу Л. В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів з метою їх загального психічного розвитку. Нова система мала наступні взаємозалежні принципи: навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; вивчення матеріалу швидким темпом; усвідомлення школярами самого процесу навчання; систематична робота над розвитком учнів.

Ці принципи були конкретизовані в програмах і методиках навчання граматики й орфографії російської мови, читання, математики, історії, природознавства, малювання, музики. Особлива увага зверталася на створення умов для літературної творчості дітей. Методика експерименту, що реалізував принципи нової дидактики, була спрямована на розвиток у дітей уміння самостійно знаходити вирішення

навчальної задачі, при цьому пов'язуючи її із життям, з вольовою сферою, стимулювати їх до самостійної активної діяльності. Це сприяло подоланню монотонності у навчанні, процес здобуття знань ставав цікавим.

Слід зазначити, що створена Л. Занковим (60-х рр. ХХ ст.) дидактична система мала пряме відношення до розробки проблем розвивального початкового навчання на основі низки ідей Л. С. Виготського. Її використання продемонструвало розвиваючий ефект таких процесів як спостереження, мислення, ручна праця. Традиційне початкове навчання того часу формувало в молодших школярів основи емпіричної свідомості й мислення, або, як прийнято говорити в психології, наочно-образне або конкретне мислення (3). Проте, термін «теоретичні знання» у системі Л. В. Занкова не отримав достатньо розгорнутого тлумачення. Розвиваючий ефект «системи Занкова» свідчить про те, що традиційна початкова освіта недостатньо розвивала розумовий потенціал учнів, що й було виявлено дослідником.

Науковцями доведено, що процеси навчання й виховання людини протікають усередині її власної діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення. Так, відповідно до теорії Л. С. Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання самі по собі не розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають дієві форми й мають відповідний зміст.

Цікаве розуміння проблеми розвивального навчання висвітлено в останніх роботах В. В. Репкіна. «Розвивальне навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» (4, 3). На думку дослідника, організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, метою якої є розвиток зацікавленості й потреби в саморозвитку, самоосвіті, сомовдосконаленні. От чому, досліджуючи особливості розвивального навчання на початковому етапі, необхідно ретельно проаналізувати зміст і структуру навчальної діяльності, з якою нерозривно пов'язаний психічний розвиток людини. На думку В. В. Давидова, говорити про розвивальне навчання й виховання можна лише за умови врахування провідної діяльності, яка властива певним віковим періодам розвитку людини.

Концепція навчальної діяльності є одним з підходів у радянській психології до процесу навчання, що реалізує марксистське положення про суспільно-історичну обумовленість психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський). Вона зародилася на базі одного з основних діалектико-матеріалістичних принципів радянської психології – принципу єдності психіки й діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв), у контексті психологічної теорії діяльності

(О. М. Леонтьєв) і в тісному зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій і типів навчання (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін й ін.) (5, 14).

Підхід до навчання в концепції навчальної діяльності обумовлений низкою основних етапів, гіпотез і фактів, які формувалися в процесі дослідження проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку.

Тож на основі проведених у кінці 50-х рр. експериментальних досліджень були виявлені недоліки тогочасної системи початкового навчання і встановлено резерви пізнавальних можливостей молодших школярів, а також нові факти, щодо особливості формування теоретичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

У ході проведення ряду експериментальних досліджень, які мали сприяти вдосконаленню системи освіти виникла необхідність організації особливого роду діяльності учнів, у якій головну роль грають прийняття учнем і самостійна постановка ним навчальних завдань. Так виникла гіпотеза про навчальну діяльність, її будову (Д. Б. Ельконін, 1961), а також про її вплив не тільки на розумовий, але й на моральний розвиток (довільність, мотивація й ін.). На думку дослідників, у ході формування навчальної діяльності треба виявляти й створювати умови для того, щоб дана діяльність набувала особистісного сенсу, ставала джерелом саморозвитку індивіда, всебічного розвитку його особистості, умовою його включення в суспільну практику (5, 15 – 17).

Колектив, створений Д. Б. Ельконіним й В. В. Давидовим, прагнув з найбільшою точністю проаналізувати гіпотези Л. С. Виготського й на широкому фактичному матеріалі перетворити їх в розгорнуту теорію.

Перш за все науковці мали встановити роль і значення молодшого шкільного віку в загальній системі періодизації віку людини. Було виявлено, що в сучасних умовах молодший шкільний вік може вирішити свої освітні завдання, якщо протягом цього часу будуть виникати й розвиватися основні новоутворення такі як: навчальна діяльність й її суб'єкт; абстрактно-теоретичне мислення; довільне керування поведінкою.

За результатами ряду досліджень, було встановлено, що традиційна початкова освіта не забезпечувала повноцінного розвитку вказаних новоутворень в більшості молодших школярів. Це означало, що в роботі з дітьми не виникало необхідних зон найближчого розвитку (Л. Виготський), а тренувало й закріплювало ті психічні функції, які у своїй основі виникли й почали розвиватися ще в дошкільному віці (чуттєве спостереження, емпіричне мислення, утилітарна пам'ять і т.п.). Тож дослідники дійшли висновку про необхідність організації навчання, здатного створювати необхідні зони найближчого розвитку, які б

перетворювалися згодом у необхідні новоутворення. Така робота була розпочата наприкінці 50-х рр. і триває дотепер.

В основі психічного розвитку молодших школярів лежить формування навчальної діяльності в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою виконання мислительних операцій: аналізу, планування, рефлексії. Саме це визначає розвиток всієї пізнавальної й особистісної сфери. Основою розуміння суті розвиваючого навчання колективом В. Давидова є теорія навчальної діяльності і її суб'єкта. У цій теорії мова йде не про засвоєння людиною знань й умінь взагалі, а саме про засвоєння, що відбувається у формі специфічної навчальної діяльності. У процесі її здійснення школяр опановує теоретичні знання (6, 7). Навчальна діяльність включає відповідні потреби, мотиви, завдання, дії й операції. У дітей, що приходять до 1 класу, цілісної її структури ще немає. Вона формується протягом декількох років, особливо інтенсивно в початкових класах. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність є головною й провідною серед інших її видів. Щоб у молодших школярів формувалася повноцінна навчальна діяльність, вони повинні систематично вирішувати навчальні завдання. Головна їхня особливість полягає в тому, що при їхньому рішенні школяр шукає й знаходить загальний спосіб підходу до багатьох подібних завдань.

На думку В. Давидова засвоєння теоретичних знань за допомогою відповідних дій вимагає орієнтації на істотні відносини досліджуваних предметів. Її здійснення припускає виконання аналізу, планування й рефлексії змістовного характеру. Тому при засвоєнні теоретичних знань виникають умови розвитку саме цих розумових дій як важливих компонентів теоретичного мислення.

Вивчення змісту цих теорій дало можливість дослідникам стверджувати, що навчання дитини починається задовго до того, як вона приходить до школи. На думку В. Давидова, шкільне навчання ніколи не починається на порожньому місці, воно завжди спирається на певну стадію розвитку дитини. Процеси навчання і розвитку не зустрічаються вперше у шкільному віці, вони фактично пов'язані один з одним з перших днів життя дитини. Дошкільне навчання, яке сприяє формуванню уявлень, суттєво відрізняється від шкільного, яке має справу з засвоєннями знань.

Носій навчальної діяльності – її суб'єкт. Молодший школяр у цій ролі виконує власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими й за допомогою вчителя. Розвиток суб'єкта відбувається в самому процесі його становлення, коли школяр поступово перетворюється в учня, тобто в дитину, що змінює й удосконалює самого себе (7, 115 – 130). Формування у дитини навчальної діяльності, що відповідає її внутрішнім мотивам, сприяє зміцненню бажання вчитися. Оволодіння навчальними

діями формує вміння вчитися. Саме бажання й уміння вчитися характеризують молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Висновки. Результати тривалих психологічних досліджень в галузі взаємозв'язку навчання і розвитку стали підґрунтям для створення концепції навчальної діяльності. Інтелектуальний розвиток дитини не відбувається сам по собі, а лише в результаті різноманітної взаємодії дитини з іншими людьми, у спілкуванні, діяльності і, зокрема, у навчальній. Самостійність мислення дитини, його швидкість, ґрунтовність здобутих знань і здатність їх практичного застосування, бажання учня самостійно здобувати нові знання, її потреба у самовдосконаленні – є показником його розумового розвитку.

Розвивальна функція навчання означає, що в процесі навчання відбувається розвиток учня. Процес навчання повинен орієнтуватися на розвиток особистості як цілісної психічної системи. Готовність дитини до самостійної організації своєї розумової та інших видів діяльності відповідно до поставлених завдань різного рівня складності є показником її розвитку, який здійснювався у процесі навчання.

Розвиткові учнів сприяє лише таке навчання, в якому значне місце надається самостійній роботі учнів і методам навчання, що враховують як зміст, так і операції з ним.

Таким чином, головним змістом навчальної діяльності є засвоєння узагальнених способів дій в сфері наукових понять й якісні зміни, що відбуваються на цій основі у психічному розвитку дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики 4-е изд. – М.: Педагогика, 1981. – С. 193 – 218.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1978. – № 171. – С. 3.
5. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13 – 26.
6. Давыдов В. В. Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5 – 14.
7. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчальна діяльність молодших школярів, модернізація початкової освіти.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В РАМКАХ РОБОТИ СЕКЦІЇ ГЕОГРАФІЇ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК

Юрій ОНОЙКО (Кіровоград)

Проаналізовані сучасні методичні аспекти процесу розвитку творчої особистості учня під час занять науково-дослідною діяльністю секції географії Малої академії наук учнівської молоді. Сформульовано ряд пропозицій щодо оптимізації даного процесу.

Проанализированы современные методические аспекты процесса развития творческой личности ученика во время занятий научно-исследовательской деятельностью секции географии Малой академии наук ученической молодежи. Сформулирован ряд предложений по оптимизации этого процесса.

Ключові слова: творча особистість, розумове виховання, організаційно-методичні форми роботи, Мала академія наук учнівської молоді, оптимізація.

Постановка проблеми. Розвиток творчої особистості є одним із найбільш актуальних завдань сучасної середньої школи. Виховати не бездумного виконавця поставлених однотипних завдань, а ініціативну, креативну, здатну діяти творчо особистість, яка вміє аналізувати, порівнювати, узагальнювати, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, оперативно знаходити правильні і оптимальні шляхи вирішення ряду проблем, брати на себе ініціативу в складних ситуаціях, є важливою і водночас складною проблемою педагогічної науки.

Аналіз попередніх досліджень. Особливості розвитку творчої особистості учня, методичні аспекти формування наукового світогляду в галузі природознавства, окремі сторони розвитку творчих здібностей учнів під час урочних та позаурочних форм роботи з географії, зокрема в рамках Малої академії наук учнівської молоді України (МАНУМ), вивчалися в роботах М. П. Крачила та В. Серебря [4], О. В. Вовка [2], Л. І. Ковбасенко [3], О. Я. Романіва, В. О. Мартинюка, А. С. Романіва й інших [6], Л. М. Булави, Л. М. Кушніра та О. А. Федія [1], в попередніх публікаціях автора [5].

Формування цілей статті, постановка завдання. Одним із основних завдань роботи такого профільного позашкільного закладу як Мала академія наук є залучення учнів до науково-дослідницької, експериментальної та винахідницької роботи в різних галузях науки та техніки, а також виявлення, розвиток і підтримка обдарованої учнівської молоді, створення умов для її творчої реалізації та розширення наукового світогляду. Особливо важлива роль при цьому покладена на секцію географії МАНУМ, яка виконує функцію виховання творчої особистості юного науковця-природознавця, шляхом формування в нього системи глибоких знань з географії та суміжних дисциплін, вироблення та удосконалення умінь і навичок ефективно організовувати дослідницьку, пошукову та експериментальну роботу в галузі географії та геоекології.

Оскільки автор даної статті протягом останніх років приймає безпосередню участь в організації наукової діяльності школярів в рамках секції географії кіровоградського територіального відділення МАНУМ, спробуємо проаналізувати окремі організаційні та методичні аспекти розвитку творчої особистості учня шляхом залучення його до науково-дослідної роботи з географії Малої академії наук, запропонувати ряд пропозицій щодо оптимізації даного процесу.

Виклад основного матеріалу. Організація науково-дослідної діяльності членів секції «Географія» Малої академії наук здійснюється відповідно до *триєдиної мети роботи секції*. *Навчальна мета* полягає у формуванні в учнів системи глибоких та різносторонніх знань з географії та суміжних дисциплін. *Науково-дослідницька мета* реалізується через оволодіння учнями методологічним арсеналом наукового пізнання загалом та географічної науки зокрема, основами ефективної та раціональної організації наукового дослідження, способами обробки та аналізу первинної інформації, вимогами щодо оформлення та публічного захисту наукової роботи тощо. *Розвиваючо-виховна мета* втілюється у забезпеченні всіх необхідних умов для професійного самовизначення учнів, гармонійного розвитку особистості юного науковця-природознавця, виховання таких якостей характеру як цілеспрямованість, спостережливість, працьовитість, наполегливість, уміння виділяти головне, аналізувати, формулювати висновки, аргументовано висловлювати свою точку зору, відстоювати свою позицію щодо шляхів вирішення певних проблем, формування екологічної самосвідомості та інше.

Навчально-виховний процес в секції географії МАН проводиться диференційовано відповідно до віку, індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, стану здоров'я учнів з використанням різних організаційних форм роботи: гурткова робота, урок, лекція, індивідуальні заняття, консультація, конференція, семінар, курси, вікторина, змагання, зльоти, олімпіади, конкурси, виставки, екскурсії, наукові експедиції, практична робота в лабораторіях, самостійна робота тощо.

Навчання в секції здійснюється за типовими навчальними планами і програмами, що затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. На основі типових навчальних планів і програм методистами територіальних відділень МАН та керівниками секцій на місцях розробляються робочі навчальні плани і програми. Запропонуємо власну структурно-логічну схему такої програми.

Робоча програма повинна складатися з кількох змістовних блоків. Перший блок має бути спрямованим на ознайомлення учнів із особливостями ефективної та раціональної організації науково-

дослідницької діяльності, методикою та методами наукових дослідницьких робіт з географії, сучасними вимогами щодо оформлення наукової звітності, джерелами та видами наукової інформації, способами і методикою їх результативного опрацювання та аналізу, особливостями збору та систематизації географічної інформації. Прикладом тем з даного блоку можуть бути такі навчальні теми: «Основи наукових досліджень. Організація науково-дослідницького процесу», «Джерела географічної інформації: картографічні матеріали, періодичні географічні видання, бібліотечні ресурси», «Електронні джерела географічної інформації. Географічні інформаційні системи», «Основні етапи проведення наукового географічного дослідження», «Основні складові науки. Види наукової роботи. Суб'єкти наукової діяльності», «Конкретно-наукові методи дослідження в географії», «Системний підхід та системний метод в географії», «Підготовка до захисту наукових робіт, остаточне оформлення наукової звітності» та інші.

Другий блок робочої програми необхідно приділити вивченню основ «польових» та лабораторних географічних досліджень (картографічних, геологічних, геоморфологічних, кліматологічних, гідрологічних, ґрунтознавчих, біогеографічних, ландшафтознавчих, геоecологічних, суспільно-географічних та інших), обробці і фіксації їх результатів. Класичні теми блоку – «Основи польових ландшафтознавчих досліджень: специфіка, напрями, методика», «Роль соціологічних досліджень в географії», «Збір та систематизація первинної наукової інформації в географії», «Статистичні та графічні методи обробки зібраної первинної наукової інформації в географії», «Лабораторні методи дослідження ґрунту» тощо.

Третій блок програми розрахований на розкриття найважливіших проблем географічного середовища, розширення географічного кругозору учнів, отримання ними додаткових та глибоких знань з географії і суміжних дисциплін (екології, біології, економіки, соціології тощо). Теми даного блоку слід розробляти в першу чергу на краєзнавчому матеріалі, певні процеси і явища розглядати на прикладі регіону, місцевості, де працює секція, однак при цьому не варто забувати і про вивчення актуальних на сьогодні глобальних проблем розвитку природи і суспільства та їх взаємодії. Такими темами можуть бути: «Особливості природно-заповідного фонду України та Кіровоградщини: проблеми і перспективи», «Проблеми взаємодії природи і суспільства. Світові екологічні та економічні кризи, їх дослідження та розв'язання засобами географії», «Геоecологічна ситуація в регіонах України: комплексний аналіз», «Урановидобувна промисловість Кіровоградщини, її вплив на довкілля та здоров'я людей», «Демографічні проблеми України і Кіровоградської області, шляхи їх вирішення» та інші.

Певну кількість годин в роботі секції слід виділити й на екскурсії (екскурсія до бібліотеки, краєзнавчого музею, науково-дослідної установи, гірничовидобувного кар'єру, на дослідний майданчик метеостанції тощо), зустрічі з провідними науковцями, польові виїзди, наукові експедиції, самостійне опрацювання деяких тем, підготовку доповідей, написання та публічний захист наукових робіт.

Програмою необхідно передбачити різні форми аудиторних занять: лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, семінари, консультації, співбесіди по перевірці домашніх завдань, урок-тестування зі шкільного курсу географії з метою визначення рівня підготовки учнів та кола їх наукових географічних інтересів, урок-дискусія, урок-конференція, аналіз стану підготовки наукових робіт, поточні та підсумкові контрольні роботи.

По закінченню навчання в секції географії Малої академії наук її вихованці повинні мати певну систему закріплених знань та сформованих умінь, зокрема, в першу чергу, вони *повинні знати*:

- визначення поняття «наука» та «наукова діяльність»;
- основні складові науки;
- систему наукових звань та наукових посад;
- умови ефективної організації наукового дослідження з географії;
- етапи наукового географічного дослідження;
- особливості наукового пізнання в природничих науках загалом та в географії зокрема;
- визначення методології, методики, техніки, методу, прийому та операції наукового пізнання;
- методологічні рівні наукового пізнання;
- категоріальний апарат методології географічної науки;
- основні методологічні принципи наукового дослідження в географії;
- основні методи наукового географічного дослідження та особливості їх застосування;
- види та джерела наукової інформації;
- методику роботи із різними джерелами наукової географічної інформації;
- особливості організації різноманітних польових та камеральних географічних досліджень;
- особливості обробки результатів наукового географічного дослідження;
- функції, класифікацію та структуру географічних інформаційних систем;
- форми наукової звітності;
- види наукових робіт та звітів;

- сучасні вимоги до оформлення наукових звітів та наукових робіт;
 - процедуру презентації та привселюдного захисту наукових робіт.
- Крім знань, молоді науковці також *повинні вміти*:
- розрізняти різні види наукової діяльності;
 - правильно та ефективно організовувати процес наукового дослідження з географії;
 - раціонально застосовувати методологічний арсенал географічної науки для отримання наукових знань;
 - використовувати різні джерела знань для отримання нової наукової інформації;
 - збирати, систематизувати та аналізувати отриману наукову географічну інформацію;
 - формулювати висновки на основі зібраної наукової інформації та проводити важливі узагальнення;
 - дотримуючись сучасних вимог щодо оформлення, готувати наукові доповіді, реферати, науково-дослідні роботи з географії;
 - правильно підготувати презентацію та провести публічний захист наукового географічного дослідження;
 - брати участь в наукових дискусіях, аргументовано відстоювати власну точку зору, пропонувати свої рішення стосовно розв'язання певних проблем та ситуацій.

Важливим моментом роботи секції «Географія» Малої академії наук є оцінювання навчальних та наукових досягнень її учнів, а тому питання розробки об'єктивних критеріїв та ефективної системи даного оцінювання є надзвичайно актуальним в роботі керівника секції та методистів. Для прикладу наведемо перелік найважливіших критеріїв оцінювання знань і умінь, розроблений керівником однієї з секцій к.г.н. Ю. Ю. Онойко:

- ступінь опанування теоретичними знаннями з географії;
- рівень осмислення здобутих знань;
- повнота розкриття головних понять, точність застосування наукових термінів;
- правильність виконання практичних дослідницьких завдань;
- оволодіння уміннями і навичками правильно і ефективно застосовувати основні принципи організації наукового дослідження з географії на практиці;
- ступінь розвитку творчого мислення, сформованість наукового географічного світогляду та культури науково-дослідницької роботи;
- вміння самостійно отримувати наукову інформацію, готувати наукові роботи, згідно найсучасніших вимог оформляти наукові звіти з географії тощо.

Висновки. Таким чином, в роботі секції географії варто продумано поєднувати заняття з основ та методології наукового дослідження, особливостей організації та проведення конкретних «польових» і лабораторних географічних досліджень та заняття присвячені поглибленню теоретичних знань з географії. Лише за таких умов вихованці секції отримують певну систему необхідних знань та сформованих умінь, а в роботі секції буде досягнуто поставленої мети, яка полягає у забезпеченні творчої реалізації обдарованої молоді та формуванні у них наукового світогляду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булава Л. М., Кушнір Л. М., Федій О. А. Методичний посібник щодо підготовки і захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Секція географії. – Полтава: ПОЦН-ТТУМ, 2008. – 36 с.
2. Вовк О. В. Методичні рекомендації щодо підготовки і написання науково-дослідницької роботи з географії та геології в системі Малої академії наук України. – Харків, 2009. – 53 с.
3. Ковбасенко Л. І. Мала академія наук України як пріоритетна форма позашкільної освіти // Обдарована дитина. – 2001. – №3. – С.30-34.
4. Крачило М. П., Серебрий В. Географія. Практичні заняття на місцевості. – Київ: Шкільний світ, 2006. – 127 с.
5. Онойко Ю. Ю. Особливості організації науково-дослідної діяльності з географії серед учнів старшої школи (на прикладі Малої академії наук учнівської молоді) // Збірник «Наукові записки». – Випуск 99. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С.141-147.
6. Романів О. Я., Мартинюк В. О., Романів А. С., Ярошенко О. В. Учніські науково-дослідницькі роботи з географії: методологія та методика. – Рівне, 2010. – 250 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Онойко Юрій Юрійович – кандидат географічних наук, старший викладач кафедри географії та геоєкології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка, керівник секції географії кіровоградського територіального відділення Малої академії наук учнівської молоді.

Коло наукових інтересів: проблеми систематики та класифікації галогенних ґрунтів України, закономірності їх поширення, методика організації науково-дослідної діяльності з географії серед учнів старшої школи.

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КЕЙСІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Інна ОСАДЧЕНКО (Умань)

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел та результатів емпіричного аналізу виокремлено та охарактеризовано дидактичні вимоги (спрямувальні, змістові, організаційні та структурні) та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей; вибір теми; вибір педагогічної ситуації; збирання додаткової інформації; вибір виду кейсу; написання тексту; вибір дидактико-організаційного інструментарію; формулювання ситуаційних завдань; підготовка для викладачів методичних рекомендацій; обговорення з фахівцями і редагування; упровадження в навчальний

процес; оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування) у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

В статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел і результатів емпіричного аналізу виділені і охарактеризовані дидактичні вимоги та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей, вибір теми, вибір педагогічної ситуації; збір додаткової інформації, вибір виду кейса; написання тексту, вибір дидактико-організаційного інструментарія; формулювання ситуаційних завдань, підготовка для викладачів методичких рекомендацій; обговорення з фахівцями та редактування; впровадження в навчальний процес, оцінка ефективності кейса і його повторне редактування) в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: педагогічна ситуація; технологія ситуаційного навчання; підготовка майбутніх учителів початкової школи; метод кейс-стаді; кейс.

Постановка проблеми. Освітні процеси нашої держави постійно змінні, та статичними залишаються вимоги й потреби країни у кваліфікованих працівниках. Первинні засади професіоналізму формуються саме у період професійної підготовки – навчання у ВНЗ. Кваліфікація майбутнього працівника прямопропорційно залежить від кваліфікації вищої школи, яка надала йому освітні послуги. Така кваліфікація вузу визначається, насамперед, пріоритетністю сучасних підходів до організації у ньому навчально-виховного процесу.

Зважаючи на сучасну домінуючість у вищій школі технологічного підходу до процесу навчання у підготовці майбутніх учителів, зокрема учителів початкової школи, виникає необхідність обґрунтування дидактичних засад ключових аспектів зазначеного процесу. Одним із таких аспектів є дидактична обумовленість застосування інноваційних технологій навчання, зокрема технології ситуаційного навчання. Йдеться не лише про адаптованість у вузах педагогічного спрямування популярної у менеджмент-освіті технології навчання, а її дидактичну характеристику та деталізацію.

Нами теоретично доведено та експериментально підтверджено, що технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи реалізується методами аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді, спільну дидактичну основу яких становлять ситуаційне завдання та власне алгоритм аналізу педагогічної ситуації.

Аналізуючи педагогічні ситуації на заняттях із студентами у контексті застосування технології ситуаційного навчання, ми зрозуміли, що часто замало змісту самої ситуації. До неї треба додавати інформацію про правове забезпечення, соціальні аспекти, медичне та психологічне підґрунтя тощо. Тобто необхідно створювати кейси – ґрунтовні описи змісту конкретних педагогічних ситуацій та їх додаткових обставин, які виникають у реальній професійній діяльності. Основу кейсу складає ситуаційне завдання, в якому моделюється проблемна ситуація і відбивається комплекс знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти майбутнім учителям початкової школи. Кейс дозволяє представити

педагогічну ситуацію, подану у ньому, комплексно – у взаємозв'язках із іншими суб'єктами ситуації, додаткових обставин, що спонукали суб'єктів діяти саме так, а не інакше.

Отже, одна з дидактичних умов ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – правильність формування та методики застосування кейсів.

Аналіз останніх досліджень. Зазначимо, що у педагогіці останніх років виріс інтерес до застосування методу кейс-стаді, що висвітлено у дослідженнях К. Полат, О. Пометун, Л. Шевцової, О. Шевченко та ін. [3; 4; 7; 8]. Описово або у контексті підготовки спеціалістів у менеджмент освіти представлені кейси у працях О. Зобова, Г. Каніщенка, Л. Карпинської, Дж. Остина, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, П. Шеремети та ін. [1; 2; 5; 6; 9; 10]. Однак, науковці досить розрізнено розглядають і видову характеристику кейсів, і методику їх формування та застосування.

Мета статті – на основі опрацювання наукових джерел та результатів емпіричного аналізу виокремити та охарактеризувати дидактичні вимоги та методику формування кейсів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно заперечити традиційне синонімізування поняття «метод аналізу конкретних ситуацій» та «метод кейс-стаді». Характеризуємо наявність у методі кейс-стаді інформаційного пакету (кейсу), на відміну методу аналізу конкретної ситуації, основу якого складає ситуаційне завдання. Домінантно підкреслимо: кейс – це розширене додатковою інформацією ситуаційне завдання, стрижень якого складає підготовлена для аналізу педагогічна ситуація.

Спираючись на результати аналізу педагогічних джерел [1–10] та власний досвід, можна класифікувати кейси, розширюючи виокремлену нами у інших публікаціях класифікацію ситуаційних завдань (за способом ознайомлення, джерелом та характером походження, тематичного спрямування, пізнавальним рівнем та значенням для студента) з точки зору наявності інформаційного пакету (кейсу) таким чином:

1. За обсягом: міні-кейси або нариси (рос. *наброски*) обсягом 1–5 сторінки, що допомагають ознайомитися лише із ключовими поняттями ситуації; класичні (5–10 сторінок тексту); великі (10–50 сторінок зі статистичними таблицями, текстовими додатками, ілюстраціями тощо).

2. За рівнем складності: прості (мінімум інформації; найчастіше – зі схемою прийняття рішення); складні (потребують міждисциплінарних знань; містять дуже детальну інформацію, а потрібна може бути відсутньою).

Вважаємо за необхідне також виокремити групу кейсів, класифіковану за критеріями:

3. «Тематичне призначення»: тематично масштабні (розраховані для використання на заняттях різних тем); тематично орієнтовані (на заняттях певної теми); тематично одиничні (на конкретному занятті); дидактичні кейси (складання у контексті педагогічних ситуацій плану-конспекту уроку, виховної години тощо).

4. «Обсяг педагогічної ситуації»: концентровані (педагогічна ситуація лаконічно оформлена у ситуаційне завдання, а інформаційний пакет – додається як матеріал для різнобічного та глибинного аналізу педагогічної ситуації); наскрізні (зміст педагогічної ситуації і є кейсом; у такому випадку, ситуаційне завдання формулюють або перед аналізом ситуації, або поетапно у процесі осмислення змісту педагогічної ситуації, або після опрацювання її змісту).

Повноцінний комплект матеріалів для роботи з навчальним кейсом має виглядати таким чином:

1. Власне сам кейс (текст із запитаннями для обговорення).
2. Додаток з набором різної інформації, що передає загальний контекст кейса.
3. Висновок щодо кейса (можливе вирішення проблеми).
4. Супровідні матеріали (пояснювальну записку, методичні рекомендації) для викладача з викладом авторського підходу до розбору кейса [10, с. 4].

Практичний досвід наукових розробок О. Зобова [там само, с. 3–4] показав, що письмове представлення кейсу повинне містити:

- титульну сторінку з короткою назвою кейса, що запам'ятовується (у примітці указуються автор та рік написання);
- перелік інформаційного і методичного супроводу щодо опрацювання кейсу;
- вступ, де згадуються дійові особи чи дійова особа педагогічної ситуації, розповідається про місце, де відбуваються події, указується час початку дій;
- основну частину, де містяться основна частина інформації щодо педагогічної ситуації, внутрішня інтрига, проблема;
- висновок (кінцівку), де ситуація може «зависати» на тому етапі свого розвитку, який вимагає відповідного вирішення проблеми, прихованої у ситуації;

– додатки з непрямою інформацією щодо внутрішніх особливостей кейсу.

Зазначимо, що кейси ефективно використовуються у бізнес-освіті (наприклад, Гарвардська школа бізнесу виокремлює майже 90% навчального часу на розгляд кейсів [3]). Їх аналіз демонструє нам таку найбільшу відмінність щодо формування кейсів у галузі педагогіки: педагогічні кейси однозначно орієнтовані на суб'єктний чинник (педагогічний процес апріорі – суб'єктний), а бізнесові – частково розглядають комунікативні аспекти, а цілеспрямовано – фінансові стани установ тощо.

Досвід використання кейсів показує, що саме у підготовці майбутніх учителів початкової школи у змісті педагогічної ситуації кейсу обов'язково має бути вказаний вік дитини: у молодших школярів спостерігається разюча відмінність у поведінці кожного року навчання, тому одна і та сама педагогічна ситуація у одного і того самого учня може викликати абсолютно іншу реакцію кожного нового року навчання у початковій школі. Відтак, щодо описуваної особливості, наш досвід роботи у підготовці майбутніх учителів початкових класів вимагає подання до кейсу (тільки після прийняття ними остаточного рішення, а не одразу, щоб студенти не прочитали) інформації щодо негативних наслідків неправильного прийняття рішення у поданій педагогічній ситуації. Також у змісті педагогічних ситуацій, на відміну від економічних, важливе кожне ключове слово, бо тут завжди задіяний психологічний та морально-виховний підтекст, який нівелюється у бізнесі.

Таким чином, технологія ситуаційного навчання – узагальнювальне дидактичне явище, що охоплює технології навчання із педагогічною ситуацією як дидактичною одиницею (наприклад, технології контекстового та проблемного навчання).

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження методу кейс-стаді у контексті технології ситуаційного навчання у практику навчання передбачає розв'язання трьох проблем:

1. Забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси у навчальному процесі.

2. Перекваліфікації викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів у процесі застосування технології ситуаційного навчання та вироблення у них умінь і навичок формування та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [9, с. 87].

Однією із проблем застосування методу кейс-стаді у педагогіці є відсутність літератури щодо застосування означеного методу, тобто погане інформаційне забезпечення, тоді як у світовій бізнес-освіті

функціонує могутня «індустрія» підготовки ситуаційних завдань і кейсів у спеціалізованих центрах-депозитаріях (case clearing houses), як правило, що діють при великих університетах і школах бізнесу [6].

Дослідники пропонують таку схему процесу створення викладачем кейсу: формулювання дидактичних цілей кейсу → вибір теми → збирання інформації для кейсу → вибір жанру кейсу → написання тексту кейсу → складання завдань до кейсу → упровадження кейсу в навчальний процес [5, с. 121; 6, с. 114; 8, с. 68]. Спираючись на власний досвід застосування методу кейс-стаді, пропонуємо дещо іншу, переформульовану, розширенішу схему формування кейсу, адаптовану для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи (див. рис. 1):

Звертаємо увагу на те, що центральним моментом у цій схемі вважаємо уведення етапу «вибір педагогічної ситуації» – ядра кейсу. Саме від виду педагогічної ситуації залежить спосіб та особливості формування кейсового матеріалу.

Цілком погоджуємося із О. Шевченко з приводу того, що етап «вибір виду кейсу» (проте аж ніяк не жанру кейсу, як на те вказує авторка [8, с. 68]) доречно увести після етапу «збір додаткової інформації»: досить часто додаткової інформації стосовно певної педагогічної ситуації зовсім бракує і тому, замість передбачуваного класичного за обсягом кейсу, доводиться формувати міні-кейс. Однак, робота над формуванням кейсу не завершується на етапі «упровадження кейсу в навчальний процес». Саме на цьому етапі студенти виявом свого рівня активності/пасивності у процесі аналізу кейсового матеріалу продемонструють усі його позитивні та недоцільні аспекти: кейс, який пасивно аналізується студентами, має бути вилученим. Потому, однозначно, має бути етап «оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування». Як показує досвід роботи, кейс може корегуватися у кілька етапів, після опрацювання кількома групами студентів. Вочевидь, і в цьому випадку процес удосконалення сформованого кейсу може не припинятися, хоча б з приводу постійного оновлення з метою забезпечення «застарівання» матеріалу. Кейсова інформація дуже часто застаріває (наприклад, нині не користуються пейджером; специфічні педагогічні ситуації з використанням сучасної техніки застарівають, як і сама техніка тощо).

Щодо етапу формування кейсу «Підготовка для викладачів методичних рекомендацій» (супровідних матеріалів, пояснювальної записки), то зазначають таке: «Супровідні методичні поради фіксують і передають досвід мудрості, без якої цей процес був би неможливий, а отже вони становлять надзвичайно цінний капітал для викладацької спільноти» [2, с. 135]. Поради виконують такі функції: підвищують

ефективність навчання, заощаджують час, створюють атмосферу довіри, підказують, як планувати структуру заняття, сприяють накопиченню інтелектуального капіталу викладача. Якісні методичні поради повинні пояснювати: про що йдеться у ситуаційному завданні; де саме його використати в навчальному курсі; чому ми його вивчаємо; чого ми збираємося навчати студентів; як ми будемо навчати [там само, с. 137].

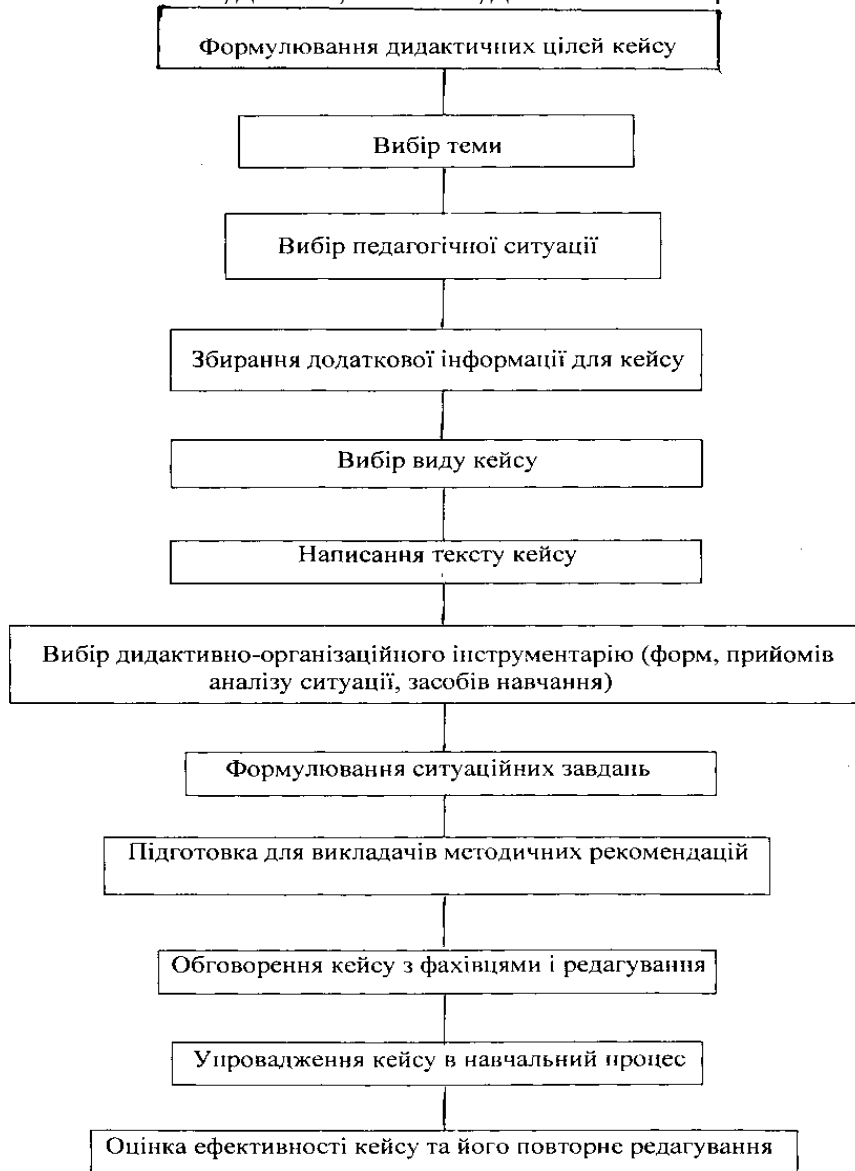


Рис. 1. Схема формування кейсу для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Як бачимо, йдеться про дидактично обумовлене використання ситуаційних завдань у кейсі, оскільки завдання дидактики – пошук відповіді на запитання «де?», «чому?», «чого?», «як?» навчати.

Проте, О. Зобов звертає увагу, що за традицією західної бізнес-освіти у кейсі і висновок, і, тим більше, записка для викладача украй рідко публікуються, оскільки недоцільно нав'язувати одне єдине бачення ситуації, навіть якщо воно і дається в авторському викладі, бо одна і та

сама ситуація може мати декілька рішень, пошук яких необхідно заохочувати в процесі обговорення. Водночас, мають місце і прагматичніші цілі: прагнення обмежити тиражування вдалих «ноу-хау», своєрідних викладацьких «родзинок» [10, с. 4].

З незрозумілих причин, у жодному з наукових джерел ми не знайшли у схемі формування кейсу такого етапу як «вибір дидактико-організаційного інструментарію», тобто вибір форм, прийомів аналізу ситуації, засобів навчання). Вочевидь, елементи опису цього етапу можемо знайти у характеристиці етапу «підготовка для викладачів методичних рекомендацій», що логічно слідує за етапом «формулювання ситуаційних завдань». Проте, зауважимо: для формулювання ситуаційних завдань необхідне обов'язкове врахування двох чинників: по-перше, сутності педагогічних ситуацій, що й передують цьому етапу; по-друге, вибір прийомів аналізу педагогічної ситуації у залежності від вибору організаційних форм роботи зі студентами.

Вказане й буде описуватися далі у методичних рекомендаціях для викладачів.

На основі аналізу наукових джерел [1–10] та власного досвіду ми виокремили та згрупували такі дидактичні вимоги до формування кейсів з метою застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

I. Дидактико-спрямувальні вимоги:

1. Передбачувати чітку відповідність матеріалу кейсу тій дисципліні, що вивчається, з орієнтацією на навчальні цілі та стимулювання інтересу майбутніх учителів початкової школи (наявність елементів інтриги, драматизації тощо).

2. Орієнтуватися на поглиблення і покращення засвоєння навчального матеріалу, формування професійноважливих якостей.

3. Органічно узгоджувати зазначений матеріал із загальною методикою викладання дисциплін, для чого необхідно здійснити експертну оцінку навчальних дисциплін та окремих їх розділів щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

II. Дидактико-змістові вимоги:

1. Ретельно відбирати вид педагогічної ситуації для кейсу.

2. Писати кейс стислою формою: водночас і оптимальна кількість необхідної інформації, і не переобтяження нею.

3. Здійснювати опис ситуації, переважно, але не обов'язково, з точки зору людини, яка повинна прийняти рішення, тому доречно вказувати дійових осіб з їхніми конкретними іменами. Як показує досвід, студенти, неохоче аналізують педагогічні ситуації без указування імен її дійових осіб, або ж самі (за підрахуваннями нами даними – у 75 %

випадків) одразу дають їм імена. За таких обставин, коли одна і та сама педагогічна ситуація аналізується у різних групах майбутніх учителів початкової школи, на етапі презентації групами прийнятих рішень відбувається плутанина: імена дійових осіб – різні, а ситуація – одна.

4. Формулювати опис змісту педагогічної ситуації як основи кейсу так, щоб або спонукати у майбутніх учителів початкової школи виникнення почуття симпатії до головних дійових осіб, або, принаймні, попри негативність самого змісту ситуації, не викликати у них негативних настроїв. Наш досвід також показує, що за протилежної умов, у 95 % описуваних випадків студенти автоматично сприймають і головних дійових осіб педагогічної ситуації, і саму ситуацію з негативної точки зору, що однозначно впливає на прийняття відповідних рішень.

5. Формулювати опис педагогічної ситуації із особистісного досвіду педагогічної діяльності викладача. З цього приводу існує суперечлива думка, коли такі приклади демонструють не тільки правильні, але й хибно прийняті викладачем рішення. Аналіз результатів здійсненого нами анкетування студентів констатував: 97 % майбутніх учителів початкової школи ставляться до таких прикладів позитивно: чим більше особистісної інформації про викладача вони отримують, тим їм цікавіше; завдяки таким прикладам вони сприймають викладача як партнера, що теж рухався у діяльності «методом проб і помилок»; одразу підвищується рейтинг викладача як професіонала своєї справи, адже він демонструє власний, а не запозичений досвід; підвищується інтерес до застосування технології ситуаційного навчання: *«Викладач у педагогічній діяльності припускався помилок, бо його не навчали у такий спосіб, як нас тепер»* – цитата кількох студентських анкет. Отож, педагогічна ситуація має бути реальною, актуальною, викликаючи у студентів професійний інтерес. Але авторське розв'язання кейсу або інтерпретація зібраного матеріалу, не повинні категорично нав'язувати студентам правильної відповіді.

6. Долучати до кейсу матеріали з офіційних джерел, статистичної інформації (особливо щодо педагогічних ситуацій правового та медичного характеру), що додасть йому реалізму і конкретики. Педагогічна ситуація має базуватися на місцевому матеріалі: студенти почувають себе впевненіше, якщо вони добре знають педагогічне середовище і контекст, в якому відбуваються описані події, але, не порушуючи принципу толерантності щодо педагогів, тих шкіл, у яких студенти уже проходили практику.

7. Уникати формування кейсів з матеріалом ситуаційного завдання-єдиновибору (передбачення лише одного правильного рішення): для повноти аналізу повинно діяти кілька протилежних чинників, а рішення виходу із ситуації не має бути очевидним, щоб спонукати студентів до

формулювання аргументів і проведення дискусії. Проблема повинна передбачати множину варіантів рішень. Доречно у зміст ситуації долучати діалог, що уже передбачає наявність протилежних чинників.

8. Писати текст кейсу літературною мовою без помилок: твори викладача, як і він сам – зразки для студентів.

III. Дидактико-організаційні вимоги:

1. Передбачувати для опрацювання кейсу оптимального використання технічних засобів навчання: відеосюжетів, Інтернет-матеріалів тощо. До цього можна залучити студентів: проходячи педпрактику, вони зазвичай фільмують фрагменти уроків учителів, уроки, проведені іншими студентами тощо.

2. Передбачувати точний час на виконання кожного етапу виконання завдання.

3. Орієнтуватися на максимальну самостійність студентів у роботі з кейсом.

IV. Дидактико-структурні вимоги.

1. Готувати приклади правильних педагогічних рішень, що стануть орієнтирами у подальшій діяльності майбутніх учителів початкової школи.

2. Приховувати дидактичні цілі кейсу від студентів.

3. Готувати педагогічно обґрунтований, логічний ряд запитань щодо ситуаційного завдання, які спонукають майбутніх учителів початкової школи до швидкого пошуку правильного виходу із ситуації та убезпечать їхню аналітичну діяльність від тематичного відхилення.

4. Реалізовувати інтегративний підхід до структурування навчального матеріалу.

5. Розташовувати для студентів на початку кейсу правила його опрацювання та правила співпраці.

6. Подавати наприкінці кейсу шкалу оцінювання з критеріями, щоб студенти одразу бачили результативність своєї аналітичної діяльності.

Як бачимо, групи дидактико-змістових та дидактико-структурних вимог ефективності формування кейсів для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи переважають у представленому описі. Відтак, особливе значення щодо ефективності застосування методу кейс-стаді мають формування змісту та структури кейсів. Кожен викладач повинен щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи мати банк педагогічних ситуацій, щоб на їх основі сформулювати кейси до кожного заняття, теми та дисципліни в цілому.

Дидактичною специфічністю застосування методу кейс стаді на відміну від методу аналізу конкретних ситуацій є потреба в ґрунтовному аналізі ємнісного навчального матеріалу, що передбачає значні витрати

часу як з боку викладача (підготовка кейсу), так і з боку студентів (аналіз кейсу).

Проте, жоден кейс не може претендувати на унікальність або універсальність (використовуватися у межах усіх дисциплін чи тем; використовуватися протягом тривалого часу). Написання кейсу вимагає від викладача великих витрат часу та зусиль. Вочевидь, процес формування кейсів – безкінечний, з точки зору ситуаційності самої педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі опрацювання наукових джерел та результатів емпіричного аналізу нами виокремлено та охарактеризовано дидактичні вимоги (спрямувальні, змістові, організаційні та структурні) та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей кейсу; вибір теми; вибір педагогічної ситуації; збирання додаткової інформації для кейсу; вибір виду кейсу; написання тексту кейсу; вибір дидактико-організаційного інструментарію; формулювання ситуаційних завдань; підготовка для викладачів методичних рекомендацій; обговорення кейсу з фахівцями і редагування; упровадження кейсу в навчальний процес; оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування) у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Подальшого дослідження потребує, на наш погляд, питання з'ясування особливостей дидактичного вибору застосування методу аналізу конкретних ситуацій або методу кейс-стаді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Карпинська Лілія Олександрівна. – Одеса, 2005. – 222 с.
2. Остин, Дж. Супровідні методичні поради: засіб передачі вчительської мудрості // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 135–157.
3. Полат Е.С. Современные тенденции развития образования // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 18–103.
4. Пометун О.І. Ситуаційний метод навчання // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 821–822.
5. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 7–8.
6. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 58–62.
7. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи). – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.С. Шевцова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
8. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шевченко Олена Петрівна. – Луганськ. – 2011. – 245 с.

9. Шеремета П., Каніщенко Г. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 70–84.

10. <http://www.magistr.net.ua/article/16.htm> Зобов А.М. Метод кейс стади (case study).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Осадченко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: сучасні технології навчання, зокрема – технологія ситуаційного навчання; основи педагогічної майстерності вчителя початкової школи; дидактичні аспекти застосування технології ситуаційного навчання засобами технології інтерактивного навчання у закладах освіти різного рівня.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Оксана ОСТАПЕНКО (Кіровоград)

В статті розглядається методика формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці, яка ґрунтується на збагаченні професійно орієнтованих дисциплін культурною проблематикою.

В статье рассматривается методика формирования профессиональной культуры будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности в специализированной подготовке, которая основывается на обогащении профессионально ориентированных дисциплин культурною проблематикою.

Ключові слова: професійна культура, методика, збагачення, професійно орієнтовані дисципліни

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасних умовах ефективність професійної діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) залежить від цілісного розвитку комплексу професійно значущих якостей, здібностей і характеристик, професійної спрямованості, здатності до ефективної професійної адаптації в умовах професійного середовища. Багато науковців пов'язують цей розвиток з формуванням у професійній структурі особистості спеціаліста, утворення, яке інтерпретують як професійну культуру, яка повинна розвиватися і формуватися саме в процесі навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Тому, оптимізація зазначеного процесу в ВНЗ повинна відбуватися саме за рахунок створення методики формування професійної культури спеціаліста, метою якої є вироблення у студентів цілісних уявлень про сутність, зміст, структуру та функції професійної культури менеджерів ЗЕД, а також розвиток у них професійно-ціннісних здібностей, професійної компетентності, комунікабельності.

Під професійною культурою майбутніх менеджерів ЗЕД ми розуміємо узагальнене відображення його особистісно-професійної компетентності в галузі менеджменту ЗЕД, яка визначає найбільш пріоритетні способи здійснення професійної діяльності, відображає його гуманістичну спрямованість і виявляється у внутрішній (культура мислення, емоційна культура, культура рефлексії) і зовнішній (культура спілкування, культура прояви емоцій, культура поведінки, культура професійної діяльності, культура зовнішнього вигляду) сферах.

Мета статті – розкрити зміст методики формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

– проблема формування професійної культури спеціаліста стала предметом дослідження таких науковців, як: Я. Черньонкова, Т. Сидоренко, І. Михайліченка, Н. Крилової, І. Зязюна, Л. Іванової, В. Ігнатова, І. Ісаєва, Л. Когана, А. Короткової, В. Правоторова, В. Сластьоніна, О. Степанова, А. Чупанова, Т. Іванової та ін.;

– дидактичні й методичні основи формування та розвитку особистості спеціаліста в навчально-виховному процесі вищої школи розглянуто в працях А. Алексюка, О. Антонової, С. Вітвицької, В. Монахова, Е. Печорської, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, І. Холковської, С. Сисоєва та ін.

Виклад основного матеріалу. Проведений літературний аналіз засвідчив, що існує багато методик з формування професійної культури різних спеціалістів, таких, як: учителя іноземної мови, соціального педагога, соціального працівника, державного службовця, працівника органів внутрішніх справ та ін. (Я. Черньонков [7], І. Ісаєв [4], Т. Сидоренко [6], І. Михайліченко [5]). У цих методиках дослідники запропонували сформувати професійну культуру через введення в навчальний процес спеціально розробленого спецкурсу „Професійна культура спеціаліста”. У публікаціях цих дослідників висвітлюються питання змісту та методики викладання зазначеного спецкурсу. Однак поза увагою науковців залишається проблема, пов’язана з розробкою конкретної методики формування професійної культури спеціаліста через збагачення професійно орієнтованих дисциплін нормативного циклу проблематикою про культурні основи професійної діяльності менеджерів ЗЕД. Поєднання змістовних складових цих дисциплін із зазначеною проблематикою дасть можливість сформувати професійну культуру майбутнього менеджера ЗЕД через поєднання навчального матеріалу фахового спрямування з ціннісними основами професійної діяльності майбутнього менеджера ЗЕД.

Цей погляд висловлює у своєму дослідженні і О. Запятая [2, с. 15], яка стверджує, що саме формування умінь і навичок у процесі навчальної діяльності ефективніше відбувається в процесі вивчення різних дисциплін шляхом особливої, дієвої організації як самого процесу навчання, так і діяльності викладачів, ніж введення додаткових дисциплін, спецкурсів.

Тому, впровадження у навчальний процес методики формування професійної культури майбутнього менеджера ЗЕД через збагачення професійно орієнтованих дисциплін культурною проблематикою є важливою формою організації експериментальної роботи, що сприяє оволодінню студентами теоретичними знаннями щодо сутності і функцій професійної культури, а також виробляє позитивну мотивацію на її оволодіння.

З огляду на зазначене, звернемо увагу на зміст поняття „збагатити”. У педагогічних дослідженнях С. Демиденко [1], В. Ігнатова [3], поняття „збагачення” трактується як збільшення цінності та значущості, розширення та поглиблення знань особистості про навколишній світ, розвиток інструментарію їх отримання і розвиток самоусвідомлення.

Таким чином, збагачення професійно орієнтованих дисциплін таких, як „Менеджмент”, „Теорія організації”, „Управління персоналом”, „Міжнародні економічні відносини” проблематикою про культурні основи професійної діяльності майбутнього менеджера ЗЕД, у нашому розумінні, сприяє розширенню обсягів знань про культурні цінності професійної діяльності, оволодінню інструментарієм отримання цих знань; орієнтує майбутнього менеджера ЗЕД на розвиток розумових процесів; активізує його пізнавальну діяльність, розширює уявлення про майбутню професійну діяльність, засновану на дотриманні культурних норм; забезпечує практичну підготовку до вирішення професійних і життєвих проблем у галузі управлінських відносин, сприяє особистісному зростанню і самопізнанню на основі усвідомлення себе як носія культурних зразків професійної діяльності. Зміст зазначених дисциплін складає система психолого-педагогічних ідей, теорій, концепцій, які необхідні для формування у студентів концептуальної картини професійної діяльності.

Саме зазначені дисципліни, мають значний потенціал для формування знань про цінність професійної культури майбутнього менеджера, тому що дають змогу одержати уявлення про загальні закономірності поведінки людей, мотиваційні основи управлінської діяльності, особливості особистості керівника, проведення ділових переговорів, нарад, налагоджування зв'язків з іноземними партнерами тощо. Через ці дисципліни ми можемо розкрити специфіку використання психологічного знання в конкретній діяльності, сформулювати у студентів

навички аналізу психологічних причин, що лежать в основі зниження ефективності діяльності; відчуті психологічні основи ділового спілкування, психологічні причини виникнення конфліктів і шляхи їх вирішення; навчити прийомам ділової взаємодії з людьми; освоїти деякі техніки особистої роботи керівника, навчити правильності проведення переговорів, комунікативної взаємодії; розвинути перцепцію та рефлексію, шляхом застосування адекватних форм і методів навчання.

Зміст методики, структурування навчального матеріалу розроблялися нами на основі таких принципів: професійної спрямованості; науковості; оптимального поєднання інноваційних і традиційних методів навчання.

Застосування вищезазначених принципів у побудові змісту методики створює сприятливі умови для формування у студентів широкого професійно-культурного кругозору.

Відповідно до цього, методика формування професійної культури менеджерів ЗЕД поєднувала такі види та форми організації навчальної діяльності, як: читання лекцій та проведення практичних і семінарських занять у ВНЗ; проведення рольових ігор і тренінгів в умовах навчальної підготовки; відпрацювання спеціальних навичок і якостей під час реалізації практичних завдань у процесі навчальної підготовки; самостійна підготовка.

Ураховуючи зазначене, викладання зазначених дисциплін передбачає підготовку програмно-методичного забезпечення, а саме: навчальну програму дисципліни, робочу програму дисципліни, методичні матеріали для підготовки до практичних, самостійних робіт студентів.

Програма дисципліни має чітку мету, структуру й орієнтована на формування у майбутніх менеджерів ЗЕД сучасної системи поглядів і спеціальних знань, набуття практичних навичок.

Уточнення змісту зазначених професійно орієнтованих дисциплін ґрунтувалося на таких принципах:

- оновлення змісту дисциплін, внаслідок динамічності ЗЕД на внутрішньому та зовнішньому ринку України;
- діяльнісне розуміння професії менеджера ЗЕД, який реалізований при розробці програмно-методичного забезпечення;
- відповідність підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД та формування у них професійної культури;
- оцінка результатів роботи студентів;
- модульна підготовка навчального матеріалу тощо.

Розглянемо зазначені елементи на прикладі дисципліни „Теорія організації”, яка входить до групи професійно орієнтованих дисциплін у циклі підготовки спеціалістів за спеціалізацією „Менеджмент ЗЕД” і в

поєднанні з іншими профільюючими дисциплінами, забезпечує формування спеціалістів із ЗЕД, які здатні вирішувати складні завдання управління.

Структура дисципліни має три змістовних модулі, які охоплюють сучасні теоретичні й практичні аспекти формування комплексу теоретичних знань щодо загальних, соціальних і синергічних властивостей організації; сутності й змісту принципів організації; етапів життєвого циклу організації; змісту рівноваги та стійкості організаційних систем, формування комплексу теоретичних знань щодо сутності, структурних елементів, властивостей і функцій організаційної культури, підходів до її класифікації.

Тематичний план дисципліни „Теорія організації” побудовано так, що на кожну лекцію відведено 2 години, це стосується і практичних занять, що є зручним як для студента, так і для викладача.

Як приклад, розглянемо лекційне і практичне заняття з дисципліни „Теорія організації”, які ми збагатили власними доробками (табл. 1).

Таблиця 1

Тематика лекційних занять з дисципліни теорія організації

№ з/п	Назва теми
ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 3. <i>Теоретико-методологічні аспекти формування організації</i>	
9	ТЕМА 9. КУЛЬТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ
9.1	Поняття, структурні елементи і властивості організаційної культури
9.2	Функції організаційної культури
9.3	Класифікація організаційної культури
9.4*	Професійна культура менеджера ЗЕД та її складові
9.5*	Культура взаємодії людей, управління поведінкою і діяльністю спеціалістів
9.6*	Культура саморегуляції в професійному спілкуванні менеджера ЗЕД

* - додатковий матеріал, яким була збагачена ця дисципліна

Змістовний модуль 3, тема лекції № 9 „Культура організації”.

Навчальна мета лекційного заняття: формування комплексу теоретичних знань щодо сутності, структурних елементів, властивостей і функцій організаційної культури, професійної культури та основних підходів до її класифікації.

Виховна мета лекційного заняття: формування системи переконань щодо сутності, структурних елементів, властивостей і функцій організаційної культури, підходів до її класифікації, професійної культури, культури взаємодії людей, культури саморегуляції та основні підходи до їх класифікації.

Навчально-методична мета: після вивчення додаткових питань з теми № 9 студенти повинні вміти давати визначення організаційної культури, професійної культури, її складових; наводити приклади

зовнішнього та внутрішнього прояву культури менеджера ЗЕД; розкривати основний зміст теорії біхевіоризму, теорії обміну, теорії конфліктів, психологічної теорії; перелічувати вміння та навички моральновольової саморегуляції, та давати їх загальну характеристику; давати визначення комунікативної культури, її складу та основних функцій.; знати відмінності між термінами „комунікація” та „спілкування”.

Лекція починалася з формулювання теми і мети, плану проведення заняття і переліку джерел, які рекомендуються для проведення практичного заняття та виконання самостійної роботи.

Практичне заняття починалося з відповідей студентів на теоретичні питання, для того щоб отримати інформацію для контролю якості засвоєних знань лекційного матеріалу з теми № 9 „Культура організації”, потім викладачем проводився термінологічний аналіз основних понять з лекційного матеріалу, який був наданий їм для самостійного опрацювання і який вони повинні занотувати в конспекті. Після цього, проходила перевірка завдань, які були надані на самостійне опрацювання. Інші професійно орієнтовані дисципліни були збагачені аналогічно дисципліні «теорія організації».

Висновки. Методика формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, ґрунтується на оптимальному поєднанні програмно-методичного забезпечення кожної окремо взятої дисципліни з культурною проблематикою через застосування загальнодидактичних методів, прийомів і засобів навчання, що застосовуються в таких формах, як: лекції, семінарські заняття, практичні занятті, самостійна робота студентів, на основі яких формується світоглядна концепція спеціаліста, закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння, необхідні спеціалістам у майбутній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демиденко С. Н. Обогащение коммуникативной компетенции молодого ученого на этапе послевузовского образования : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 – „Теория и методика профессионального образования” / С. Н. Демиденко. – Красноярск, 2004. – 228 с.
2. Запятая О. В. Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся : [метод. пособие] / О. В. Запятая. – Красноярск : Торос, 2007. – 136 с.
3. Игнатова В. В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза / В. В. Игнатов, О. А. Шушерин // Сибирский педагогический журнал. — Новосибирск : НГПУ. – 2004. – № 1. – С. 105-113.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с.
5. Михайліченко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ / а дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Михайліченко. Кіровоград, 2004. – 210 с.

6. Сидоренко Т. О. Формування культури майбутнього вчителя в процесі навчання. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2002. – 192 с.

7. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутніх вчителів іноземної мови : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. / Я. О. Черньонков. : Кіровоград . – 2006. – 178 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Остапенко Оксана Миколаївна – здобувач Державної льотної академії України, м. Кіровоград.

Коло наукових інтересів: формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРГОНОМІКИ

Тетяна ПРИБОРА (Кіровоград)

У статті звертається увага на проблеми педагогічної ергономіки. Висвітлюються деякі макро- і мікроергономічні питання, розглядається вплив ергономічних факторів на навчання.

В статтє обращается внимание на проблемы педагогической эргономики. Освещаются некоторые макро- и микроергономические вопросы, рассматривается влияние эргономических факторов на обучение.

Ключові слова: педагогічна ергономіка, ергономічні фактори, макроергономічні питання, мікроергономічні питання, моделі взаємодії людини і системи.

Постановка проблеми. Здоров'я є інтегральною характеристикою особистості й визначає якість життя. Згідно з резолюцією генеральної Асамблеї ООН здоров'я вважається єдиним критерієм доцільності та адекватності всіх без винятку видів діяльності. Важливість цієї проблеми підкреслена і Конституцією України, яка декларує найвищу цінність у державі – людину, її життя і здоров'я. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей і підлітків. Зокрема, за період навчання в школі кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується у 3-4 рази. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування засад здорового способу життя є одним з пріоритетних завдань загальної середньої освіти, що визначає актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні засади вдосконалення процесу навчання висвітлювалися в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалько, В. Бондара, В. Ільїна, О. Савченко.

Особливості раціонального відбору структури навчального матеріалу та змісту навчання розглядалися А. Ашеровим, О. Беловою, Н. Брюхановою, Б. Гершунським, С. Гончаренко, В. Ледньовим, І. Лернером, О. Новіковою, П. Підкасистим, М. Скаткіним.

Оптимізація процесу навчання досліджувалася в працях Ю. Бабанського, Б. Андрієвського, П. Жильцова та ін.

На наукову організацію навчального процесу і педагогічну ергономіку зверталася увага таких науковців як В. Вовкотруб, В. Зінченко, Д. Костюкевичем, О. Молибог, В. Наумчик, В. Савченко, С. Скидан, Т. Сміт.

Питання мікроергономіки висвітлювали Дж. Чйонг, Т. Вонг, М. Гувалі, К. Гріммер, М. Штоммель, Р. Хаббард, Л. Сарні, Ц. Саванур.

Проблеми макроергономіки описувалися А. Вудкок, Г. Дентон, Т. Сміт, Л. Окулова, С. Скидан.

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати поняття педагогічної ергономіки, розглянути основні види ергономічних факторів, охарактеризувати теоретичні моделі взаємодії людини і системи.

На сьогоднішній день не існує єдиного погляду на розуміння педагогічної ергономіки, як і не визначено жодного терміну. Альтернативними дефініціями в зарубіжних країнах є «освітня ергономіка», «людські фактори в освіті», «освітня антропотехніка», «ергономіка дизайну», «ергономіка навчального процесу».

С. Скидан під педагогічною ергономікою розуміє напрям в сучасній педагогіці, який займається комплексним вивченням і проектуванням педагогічної діяльності викладача і навчальної діяльності учня в системі «викладач–учень–навчальне середовище» з метою забезпечення її ефективності [5, 11]. Викладач і учень розглядаються як носії діяльності, а навчальне середовище має інтегральну функцію.

Т. Сміт визначає педагогічну ергономіку як галузь ергономічної науки, що являє собою взаємодію навчально-виховної роботи і дизайну освітніх установ. Науковець зазначає, що ергономіка являє собою взаємозалежність навчально-виховної роботи і освітнього дизайну. Передумовою педагогічної ергономіки є те, що успішність учня в значній мірі залежить від дизайну шкільних приміщень. Ергономічний дизайн підвищує якість освіти учнів. Він створює умови, за яких праця виконується з найменшими затратами і більшою результативністю [9, 1533].

Фактично педагогічна ергономіка досліджує функціональні можливості учасників навчально-виховного процесу з метою створення для них оптимальних умов діяльності, тобто умов, які роблять її раціональною і високопродуктивною, в той же час зберігаючи працездатність і здоров'я педагогів та учнів.

Основним завданням педагогічної ергономіки на наш погляд є вивчення можливостей людини в процесі навчально-виховної діяльності в певному середовищі для створення таких умов, методів та форм

навчання і виховання, які сприяють продуктивному, безпечному для здоров'я навчанню й, разом із тим, всебічному розвиткові особистості. Т. Сміт конкретизує одне із основних завдань, яке на його думку має визначати, як і чому ергономічні характеристики навчального процесу впливають на варіативність успішності учасників і результативність процесу вцілому [9, 1533].

Комплексні критерії оптимальності в педагогічній ергономіці враховують її сутність, відображають ступінь ефективності системи (точність, надійність, продуктивність) і відповідність психофізіології людини (безпечність для здоров'я вчителя та учня, рівень напруженості й втомлюваності, емоційний вплив на процес діяльності вчителя та учня) [3, 251].

В наш час у всьому світі значна увага приділяється ергономіці в школах, проте недостатньо ергономіці для шкіл. Поняття хоча схожі за звучанням, все ж несуть різне значення. Зміна акценту на ергономіку для шкіл може суттєво допомогти у зміщенні акценту від фізичного середовища в загальноосвітніх закладах до інтегративної ергономіки людських факторів в межах навчальних планів національних шкіл.

Загальноприйнято вважати учасниками навчально-виховного процесу дітей (учнів різних вікових категорій) і вчителів, проте є й інші зацікавлені сторони, такі, як директори, завучі, управлінські органи, батьки (або особи, що замінюють батьків), представники підприємств, установ, громадських організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі. Ця «система» в межах шкіл включає різні за своєю природою мікро- і макроергономічні «елементи».

Т. Сміт, С. Легг, К. Джоб вважають, що педагогічна ергономіка включає наступні елементи: *шкільне обладнання* (парти стільці, комп'ютери, підручники, шкільні портфелі, учнівська форма, обладнання, що використовується у спортивному залі та ігрових майданчиках), *роботу* (учіння, викладання, дозвілля), *простір* (розстановка стільців, парт, облаштування робочого місця), *шкільні об'єкти* (класні кімнати, лабораторії, бібліотека, коридор, ігрові майданчики, фізичні фактори такі як системи опалювання, кондиціонування, освітлення, шум, інтер'єр приміщень, доступ до Інтернету) і *шкільну організацію* (навчальні плани, навчальні предмети, методи і техніки навчання, розклад, тривалість шкільного дня та уроків, перерви, фізичні вправи, підвідомчі структури (I ступінь – початкова школа, II ступінь – основна школа, III ступінь – старша школа), органи управління школою, шкільні правила та права, особиста безпека учителів і учнів, шкільна національна політика, освітні пріоритети, інтернаціоналізація і глобалізація), *організацію уроку* (міра залучення учнів до визначення теми і завдань уроку, вдалість мотивації навчальної

діяльності, виникнення в учнів бажання здобувати нові знання, уміння, міра участі учнів в організації уроку: взаємонавчання, взаємодопомога у підсистемах «учитель-клас», «учитель-учень», «учень-учень», «учень-клас»; зміна видів діяльності учнів на кожному етапі уроку та їх доцільність; раціональний розподіл часу на основні етапи уроку; організація рефлексії учнів стосовно сприйнятого і зробленого на уроці), *особистісний фактор* (особистісні риси, здібності, звички, специфічні способи поведінки), *фактор сім'ї та громади* (соціальний статус сім'ї, батьківський контроль, участь в громадських організаціях).

Л. Окулова, С. Скидан обмежують педагогічну ергономіку такими елементами як педагогічна діяльність і діяльність учня, навчальне середовище, передовий педагогічний досвід, сучасні технічні засоби, що використовуються в навчальному процесі.

Таким чином у найширшому сенсі «ергономіка» навчального процесу вживається по відношенню до: матеріального дизайну навчальних матеріалів, середовища та технологій; проектування навичок, завдань, обсягів навчального матеріалу, навчального плану; ефективної соціальної та міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (учень–вчитель–педагогічний колектив–органи управління); тісної взаємодії школи із громадськими організаціями.

В наш час основна увага дослідників фокусується на мікроергономічних питаннях, таких як наприклад, неспівпадання між антропометричними даними учнів та розмірами їхніх парт і стільців (Дж. Чйонг, Т. Вонг, М. Гувалі, К. Гріммер, М. Штоммель, Р. Хаббард). Як зазначає Л. Саарні, «неспівпадання між антропометричними даними школярів і шкільними меблями призводить до того, що школярі сидять у незручних позах більшу частину уроку» [8, 1561].

Ц. Саванур і Акоста заявляють, що таке неспівпадання характерне, для країн, що розвиваються. Акоста додає, що крім цього національні й міжнародні стандарти для шкільних меблів і не ставлять за мету встановлення такої відповідності.

Так, за оперативною інформацією керівників місцевих органів управління освітою Кіровоградщини на сьогоднішній день у загальноосвітніх навчальних закладах області застарілі, або не відповідають вимогам і потребують оновлення 8636 шкільних парт та 17246 стільців [6, 1].

2011 року була запроваджена цільова програма на 2011-2015 роки «Шкільна парта» розроблена на виконання завдань обласної програми «Центральний регіон – 2015», рішення сесії обласної ради від 22.04.2011 р. № 128. Мета цієї «Програми» полягає у забезпеченні сприятливих умов для навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, збереження їх здоров'я, зменшення рівня захворюваності

школярів. Провідними завданнями програми є вивчення потреби територіальних громад у заміні та оновленні шкільних меблів (парта, стілець); визначення зразка шкільних меблів (парта, стілець), з урахуванням фізіологічних особливостей школяра, відповідно до основних гігієнічних вимог до навчального обладнання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Відповідність у формі шкільних парт та стільців сприяє кращим позам сидіння та стояння, зменшує напруження, верхніх та нижніх м'язів спини, частково знімає біль і як показують дослідження, покращує загальну успішність.

В процесі навчальних занять організм учня отримує статичне навантаження, що обумовлено необхідністю тривалий час зберігати робочу позу. Це навантаження різко збільшується у випадках неправильного підбору шкільних меблів, невідповідності її розмірів зросту учнів і іншим соматометричним параметрам. Одночасно виникають умови, що сприяють розвитку короткозорості, порушенню постави. Гігієнічні вимоги, висунуті до шкільних меблів, у першу чергу стосуються їх розмірів.

Спеціальними вимірами було встановлено, що середні величини окремих параметрів тіла, які служать для нормування основних розмірів шкільних меблів, і їхнього співвідношення, при коливанні росту дітей і підлітків у межах п'ятнадцяти сантиметрів, істотно не відрізняються. Тому для школярів був прийнятий розподіл ростової шкали з інтервалом в 15 см. (Див. таблицю 1).

Таблиця 1

Висота стола / стільця, Н, мм.	Зріст учня в см.	Для якого класу рекомендовано
460/260	100/115	<1
500/300	115/130	<1
580/340	130/145	<1
640/380	145/160	1-3
700/420	160/175	4-7
760/460	>175	8-11

У шкільних меблях повинне бути витримане правильне співвідношення основних елементів: висоти стільниці стола й стільця зі спинкою.

Серед інших питань, які пов'язані з мікроергономікою в школах значної уваги потребує проблема ваги шкільного портфеля. Фахівці з асоціації хіропрактиків Австралії констатують: у 90% відсотків школярів можуть бути серйозні травми спини внаслідок неправильного носіння портфеля.

Укрспоживнагляд встановлює, що вага дитячого портфелю учнів в 1-2 класах повинна становити 1.5 кг, в 3-4 класах – 2 кг; в 5-6 – 2.5 кг, в 7-8 – 3.5 кг, в 9-11 – більше 4 кг. Ці рекомендації приблизно вираховуються з ваги дитини в різному віці. Але вага дітей (особливо в підлітковому віці) може бути дуже різною, тому важливо враховувати: ранець з ортопедичною спинкою (вага ранця до 1250 г) – до 15% від маси тіла дитини; ранець з ущільненою спинкою (вага ранця до 850 г) – до 10% від маси тіла дитини; м'який рюкзак (вага ранця до 500 г) – до 7% від маси тіла дитини.

Завдяки спостереженням за 346 школярами в Аделаїді було встановлено, що у 90% з дітей на дорозі в школу при перенесенні портфеля були проблеми з поставою. 80 школярів просто волочили свої портфелі, 75% школярів, які мали ергономічні портфелі, що покликані розвантажити спину, не використовували їхніх можливостей [7, 1].

З'ясувалося, що портфелі з найбільшою вагою були в учнів молодшої школи (вага сумки становить 17% від маси тіла дитини). 33% відсотка дітей носили рюкзаки дуже низько, а 20% взагалі носять їх на одному плечі [7, 1].

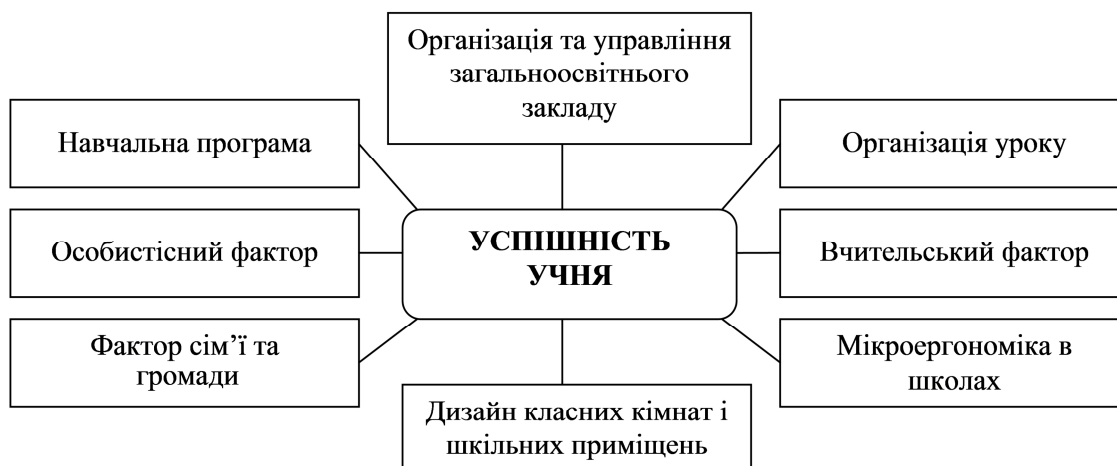
В наш час малодослідженим є макроергономічний підхід у педагогічній ергономіці. Макроергономічний підхід – це системне покращення всього освітнього простору, що включає в себе штучне середовище, навчальне середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище і внутрішнє середовище всіх учасників освітнього процесу [2, 137].

Майже не висвітлюються такі макроергономічні питання як: ергономіка методів і технік педагогіки, ергономіка змісту та структури навчального плану, інтеракція між людьми в школі та системами, що формують шкільне середовище.

Одним із важливих питань, що потребують детального дослідження є проблема зв'язку успішності і освітнього дизайну. Успішність учнів, як довели дослідники тісно пов'язана з ергономічними факторами навчання. Т. Сміт визначив сім основних ергономічних факторів, які впливають на успішність навчання учнів. (Див. схему 1) [9, 1532].

Педагогічна ергономіка розглядає всі способи і рівні взаємодії між навчальною успішністю й освітнім дизайном. В руслі цього можна поставити три питання для кожного з типів такої взаємодії: 1) Чи є докази взаємозалежності навчальної успішності і освітнього дизайну? 2) Чи може освітній дизайн бути покращеним, і якщо так, то в який спосіб? 3) Як виграє навчальна успішність від покращення освітнього дизайну?

Схема 1



З теоретичної точки зору, концептуальне розуміння того, як і чому навчальна успішність й освітній дизайн є взаємозалежними обґрунтовується в чотирьох теоретичних моделях взаємодії людини і системи:

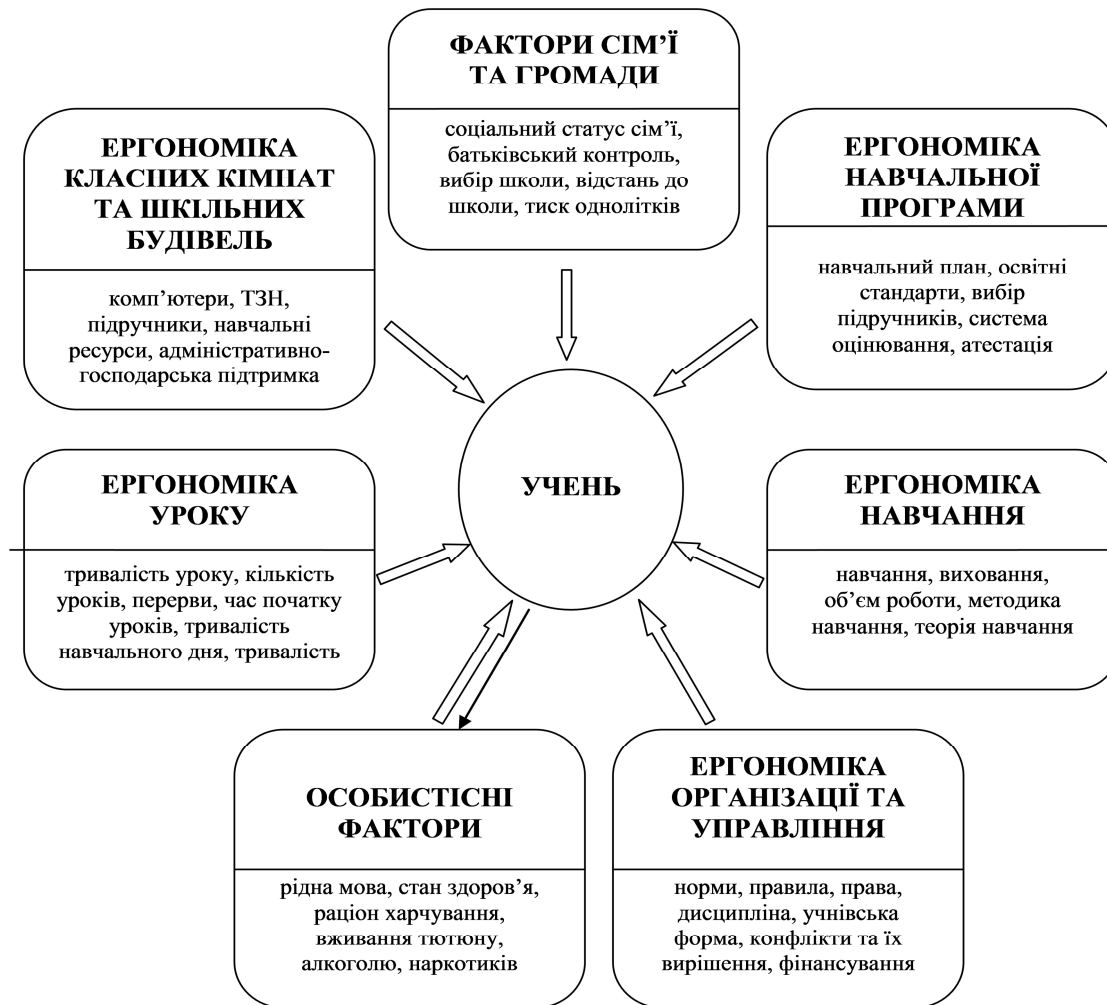
- Біхевіоральна кібернетика (Т. Сміт, К. Сміт)
- Соціотехнічні системи (Ф. Емері)
- Макроергономіка (Х. Хендрік)
- Теорія балансу (М. Сміт, П. Карайон, В. Коен).

Всі ці теорії визнають, що учасники системи повинні мати певний контроль над їхньою взаємодією в рамках цієї системи. Соціотехнічна і макроергономічна теорії надають перевагу підходу прямої участі, коли індивід бере безпосередню участь у прийнятті рішень щодо управління, видозміни і напрямку розвитку системи, як ключового для ефективної діяльності системи. Теорія балансу вважає, що об'єкт, який називається системою, повинен мати ознаки цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису. Розглядає людей як центр системи, а всі інші елементи цієї системи повинні підсилювати ефективність людської праці.

Теорія біхевіоральної кібернетики розглядає зовнішнє оточення як ключовий фактор людської поведінки. Саме оточення, а не внутрішні психічні явища формують поведінку людини в трудовій діяльності. Поведінка людини у процесі виконання трудової діяльності детермінується факторами дизайну.

Схема 2, розроблена Т. Смітом, ілюструє цю точку зору зображаючи біхевіоральну кібернетику освітніх систем з точки зору учня. Ця схема конкретизує комплекс факторів формування освітньої системи категоріями класифікації поданими в схемі 1. [9, 1537].

Схема 2



З погляду біхевіоральної кібернетики, навчання є найбільш ефективним, якщо учень не тільки забезпечується чуттєвим зворотнім зв'язком з факторами дизайну, але й може їх контролювати. Проте доволі дискусійною є позиція, що більшість учнів неспроможні досягти суттєвого рівня контролю над чуттєвим зворотнім зв'язком з факторами дизайну освітньої системи і, як показує схема 2, єдині фактори ергономіки, які учень може контролювати у достатній мірі, пов'язані з природою особистості, а саме: рідною мовою, станом здоров'я, режимом харчування, протидії зовнішньому середовищу. Для деяких учнів через тиск однолітків, мовний бар'єр та/або низький соціальний статус сім'ї ефективний контроль навіть цих особистих факторів є неможливим.

Це доводить опитування учнівської молоді та керівників навчальних закладів в Україні, що було проведено 2010 року в межах міжнародного проекту – «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України». Результати опитування показали:

– досвід курити цигарки мають від 20% до майже 78% опитаних (залежно від їхнього віку і місця навчання), пробували хоча б коли-небудь курити 55% опитаних хлопців і 41 % дівчат, перші спроби курити серед хлопців найчастіше відбувалися в 11-річному віці, рідше – в молодшому віці, серед 7-8% опитаних перші спроби курити зробили в 13-15 років, 11% учнівської молоді курять щодня, а 4% – хоча б раз на тиждень;

– 46% респондентів вживали алкоголь протягом останнього перед опитуванням місяця (48 % – серед хлопців, 45% – серед дівчат);

– 38% учнівської молоді щонайменше раз на рік брали участь у бійках, 32% – зверталися до медиків із травмами, майже 42% не рідше одного разу на 2 місяці потерпали від образ і 47% ображали інших учнів/студентів свого навчального закладу;

– 42% опитаної учнівської молоді віком 15-17 років мають досвід статевого життя (55% серед хлопців, 31% серед дівчат), від 7 до 15 % підлітків (залежно від місця навчання) вступали в статеві стосунки до 15 років [4, 7].

Біхевіорально-кібернетичну модель успішності освітньої системи також можна розглядати з позиції вчителя. Основна проблема, з якою стикаються освітні системи полягає в тому, що самостійно більшість вчителів не можуть контролювати всі ергономічні фактори.

З тих факторів дизайну, які подані у схемі 1 і схемі 2 спроможні прямо контролювати лише навчальні фактори (педагогічна техніка, методика викладання) і лише деякі елементи ергономіки класної кімнати.

Отже, навчальний процес у більшості освітніх систем по великому рахунку є дискретним, ніж цілісним. Більшість джерел чуттєвого зв'язку з факторами дизайну, які впливають на навчання не можуть бути ефективно контрольованими ні тими то керує навчальним процесом, тобто вчителями, директорами, ні тими, на кого цей навчальний процес направлений – учнями. Термінами біхевіоральної кібернетики не можливо очікувати оптимальної якості навчання за таких дискретних умов, але навіть, якщо не можемо досягти цілісності у впливові на особистість, потрібно удосконалювати вплив тих факторів, які ми спроможні контролювати.

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що педагогічна педагогіка як галузь ергономіки не є в достатній мірі усталеною наукою. Якщо мікроергономічні питання освіти набувають популярності в дослідників у нашій країні, то питанням макроергономіки приділяється недостатньо уваги ні в Україні, ні закордоном.

Подальшого дослідження потребують питання присвячені ергономічному аналізу вчительської діяльності у школі, ергономіці методів і технік педагогіки, ергономіці змісту та структури навчального

плану, інтеракції між людьми в школі та системам, що формують шкільне середовище.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / [ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
2. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства / А. А. Криулина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.
3. Мунипов В. М., Зинченко В. П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник для вузов / В. М. Мунипов, В. П. Зинченко. – М.: ЛОГОС, 2001. – 356 с.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10. 2011. – №1243. – 98 с.
5. Скидан С. О. Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.О. Скидан; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 35 с.
6. Шкільна парта Кіровоградщини // <http://kr-admin.gov.ua/start.php>
7. Шкільний портфель – основний винуватець дегенерації кісткової системи // <http://u-news.org.ua>
8. Saarni L., Nygård C.-H., Kaukiainen A., and Rimpela A. Are the desks and chairs at school appropriate // Ergonomics 50(10). – 2007. – P. 1561 – 1570
9. Smith T.J. The ergonomics of learning: educational design and learning performance // Ergonomics 50(10). – 2007. – P. 1530–1546.
10. Savanur C. S., Altekar C. R., De A. Lack of conformity between Indian classroom furniture and student dimensions: proposed future seat/table dimensions // Ergonomics 50(10). – 2007. – P. 1612–1625

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прибора Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми самоврядування в історії педагогіки, технології роботи соціального гувернера з різними віковими групами дітей, проблеми педагогічної ергономіки.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬО– КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «МАГІСТР» ЯК МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ольга ПУЛЯК (Кіровоград)

У статті аналізуються особливості вивчення цивільного захисту студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», висвітлені основні обов'язки начальників цивільного захисту навчальних закладів.

В статті аналізуються особливості изучення гражданской защиты студентами образовательно-квалификационного уровня «магистр», освещены основные обязанности начальников гражданской защиты учебных заведений.

Ключові слова: цивільний захист, начальник цивільного захисту, надзвичайна ситуація, відповідальність, день цивільного захисту.

Сучасний стан розвитку суспільства міг відбутися тільки внаслідок створення технологічно складних, енергоємних виробництв, що завдають значного антропогенного впливу на навколишнє середовище. Але навколо об'єктів, де запроваджуються сучасні технології, розбудовуються густонаселені райони значно зростає імовірність впливу вражаючих факторів небезпек. Для кожної конкретної людини всі небезпеки та ризики однакові. Тому враження техногенними, природними та соціальними небезпеками або тими, що виникають унаслідок ведення воєнних дій, не мають для неї принципової різниці. Не випадково сьогодні як інтегроване поняття забезпечення комфортної і безпечної життєдіяльності та захисту людини від вражаючих впливів у мирний і воєнний час використовується термін "цивільний захист" (ЦЗ). Цивільний захист – система організаційних, інженерно-технічних, санітарно-гігієнічних, протиепідемічних та інших заходів, які здійснюються центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підпорядкованими їм силами і засобами, підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності, добровільними рятувальними формуваннями, що забезпечують виконання цих заходів з метою запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, які загрожують життю та здоров'ю людей, завдають матеріальних збитків у мирний час і в особливий період [5]. Таким чином, за допомогою ЦЗ держава намагається протидіяти небезпекам. Другий аспект його діяльності – реабілітаційна робота після ліквідування небезпек, оцінка нового досвіду (посткризове управління) і превентивні заходи, а саме: прогнозування небезпек, заходи щодо зниження ризику їхнього прояву, оповіщення населення, планування й організація попереджувальних, рятувальних та інших невідкладних робіт.

Як свідчить практика, в Україні поки що домінуючою залишається підготовка населення до реагування на надзвичайні ситуації (НС), хоча Закон України "Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру"[4] визначає, що реагування на НС техногенного та природного характеру повинне забезпечуватися скоординованими діями підрозділів професіоналів. А населенню переважно слід займатися питаннями запобігання НС, оскільки безпека людини не може бути забезпечена виключно заходами захисту в небезпечних чи надзвичайних ситуаціях. Сьогодні внаслідок активної діяльності людства безупинно зростають кількість і масштаби потенційних загроз. Деякі з них, навіть, змінюють характер традиційних проблем безпеки. У цих умовах усунення причин виникнення загроз є первинним завданням, а боротьба з їхніми наслідками – вторинним. Тому необхідно здійснити перехід від реагування до запобігання

небезпеками і катастрофам, для чого всьому суспільству і кожній людині потрібні знання стосовно сучасного комплексу проблем ЦЗ, а саме: сукупності взаємозалежних загроз безпеці особистості, суспільства, держави, що склалася в даний час, як з природних причин, так і внаслідок повсякденної діяльності людства; визначення суспільством шляхів запобігання можливим надзвичайним ситуаціям (НС) [6].

Запобігання небезпекам є галуззю високих технологій, тому потребує спеціальної наукової та практичної підготовки. Крім того, системи захисту населення можуть діяти тільки адекватно витраченим ресурсам. У вищих навчальних закладах освіти для вироблення сучасної ідеології цивільної безпеки, формування відповідного мислення та поведінки запроваджена навчальна дисципліна "Цивільний захист", завдання вивчення якої передбачає засвоєння студентами новітніх теорій, методів і технологій з прогнозування НС, побудови моделей їхнього розвитку, визначення рівня ризику та обґрунтування комплексу заходів, спрямованих на відвернення НС, захисту персоналу, населення, матеріальних та культурних цінностей в умовах НС, локалізації та ліквідації їхніх наслідків.

Навчальна дисципліна «Цивільний захист» є нормативною дисципліною, що включається в навчальні плани як самостійна дисципліна обов'язкового вибору. Вона зберігає свою самостійність за будь-якої організаційної структури вищого навчального закладу [2].

Вивчення цієї дисципліни студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» має деякі особливості, бо як майбутні керівники навчальних закладів та інших підприємств та організацій вони будуть і начальниками цивільного захисту відповідних структурних підрозділів.

Цивільний захист на об'єкті організується за типовою структурою з урахуванням його особливостей. Начальником ЦЗ об'єкту є його керівник (директор, ректор та ін.). Він несе повну відповідальність за організацію і стан цивільної оборони, керує її силами та засобами, а також проведенням аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт. Керівництво підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності забезпечує своїх працівників засобами індивідуального і колективного захисту, організує проведення евакуаційних заходів, створює сили для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій; підтримує їх у готовності до практичних дій; виконує інші заходи щодо цивільної оборони і несе пов'язані з цим матеріальні та фінансові витрати в обсягах, передбачених законодавством.

Начальник ЦЗ об'єкта підпорядковується начальнику цивільної оборони свого міністерства (відомства), а у оперативному відношенні – начальнику цивільної оборони області (району). Наказом начальника ЦЗ об'єкта призначаються заступники: з евакуації, з інженерно-технічного

забезпечення, з матеріально-технічного постачання, заступник з оперативних питань. Органом управління начальника ЦЗ є штаб. Штаб ЦЗ очолює начальник штабу, який одночасно є першим заступником начальника ЦЗ об'єкта і організує та забезпечує безперервне управління цивільною обороною на об'єкті.

Для організації та проведення спеціальних заходів ЦЗ на об'єкті, на базі відповідних структурних підрозділів, створюються служби ЦЗ. Кожна з них має свої формування, команди, групи, дружин, ланки. На невеликих об'єктах служби ЦЗ не створюються, а їх робота доручається відділам даного об'єкта.

У великих вищих навчальних закладах ЦЗ організується так само, як і на промислових об'єктах. Для практичного здійснення заходів щодо евакуації особового складу створюється евакуаційна комісія, яку очолює один з проректорів. Також створюються: рятувальні загони (команди), що комплектуються з студентів і постійного складу; санітарні дружини; аварійно-технічні групи; ланки по обслуговуванню сховищ і укриттів, які комплектуються з співробітників адміністративно-господарського відділу; команди охорони громадського порядку.

Для організації спеціальних заходів ЦЗ створюються служби ЦЗ: зв'язку і оповіщення, сховищ і укриттів, охорони громадського порядку, аварійно-технічна, медична, протирадіаційного і протихімічного захисту, матеріально-технічного забезпечення, світломаскування, торгівлі і харчування, транспортна. Крім того формування ЦЗ: розвідувальна група, група зв'язку, група радіаційного та хімічного захисту, пости радіаційного та хімічного спостереження, санітарний пост.

Згідно із наказом МОН від 03.09.2009 № 814 «Про Положення про Функціональну підсистему “Освіта і наука України” єдиної державної системи запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру», на начальників і начальників штабів цивільного захисту об'єктів Функціональної підсистеми всіх адміністративних рівнів покладаються:

- призначення посадових осіб цивільного захисту об'єкта;
- визначення функціонального призначення та організаційної структури, створення, екіпіровку і підготовку штабу, невоєнізованих формувань і служб цивільного захисту;
- розробка і своєчасне коригування плану дій органів управління, сил і структурних підрозділів об'єкта цивільного захисту в режимах раптового нападу противника, повсякденної діяльності, підвищеної готовності і надзвичайної ситуації (надзвичайного і воєнного стану), а також плану реагування на можливу надзвичайну ситуацію у районі впливу потенційно небезпечного об'єкта;

– планування і постійне проведення робіт щодо створення фонду матеріально-технічних засобів підготовки цивільного захисту об'єкта, а також засобів індивідуального захисту для всього особового складу і засобів колективного захисту – для найбільшої робочої, навчально-виробничої зміни об'єкту;

– організація і проведення заходів запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного, природного і воєнного характеру, планування та організація захисту учасників навчально-виховного процесу і працівників галузі від їх факторів враження;

– організація підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації і функціонального навчання керівного складу, штабу, формувань і служб цивільного захисту а також підготовки працівників галузі, які не входять до складу невоєнізованих формувань до захисту та дій у надзвичайних ситуаціях;

– забезпечення готовності системи управління об'єкта до виконання завдань цивільного захисту;

– контроль стану цивільного захисту в підпорядкованих структурних підрозділах об'єкта;

– створення умов для сталого управління Функціональною підсистемою (установою, закладом) із захищених пунктів управління за місцем постійної дислокації і замиської зони (району розосередження);

– забезпечення пунктів управління цивільного захисту необхідними матеріально-технічними засобами спостереження, управління, зв'язку, оповіщення і взаємодії.

За обсягом покладених функцій Начальник цивільного захисту об'єкта приймає рішення щодо їх безумовного виконання, а Начальник штабу забезпечує своєчасне планування, організацію всебічної підготовки і контроль стану цивільного захисту об'єкта.

Начальник цивільного захисту забезпечує учасників навчально-виховного процесу і працівників галузі засобами індивідуального та колективного захисту, несе особисту відповідальність за постійну готовність об'єкта до виконання заходів запобігання та реагування на надзвичайні ситуації техногенного, природного та воєнного характеру.

Штаб цивільного захисту об'єкта це – уповноважений Начальником цивільного захисту об'єкта структурний підрозділ (спеціально призначена особа – головний спеціаліст з питань надзвичайних ситуацій і цивільного захисту) і керівники спеціалізованих служб (формувань) цивільного захисту [6].

Підсумком навчання учнів питанням безпеки життєдіяльності та цивільного захисту в загальноосвітніх та професійно-технічних закладах за навчальних рік є проведення Дня цивільного захисту.

Метою «Дня цивільного захисту» є практичне відпрацювання учнями за їх віковими категоріями теоретичних знань та навичок, які отримані ними під час вивчення теорії з основ здоров'я, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту, а також досягнення злагоженості у роботі керівного, командно-начальницького та особового складу формувань навчального закладу як об'єкта цивільного захисту при виконанні заходів щодо попередження та реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру.

Основними завданнями «Дня цивільного захисту» для начальника ЦЗ, його заступника та для навчального закладу в цілому як об'єкта цивільного захисту є:

- аналіз даних про стан, який може виникнути під час НС;
- навчання практичному прийняттю найбільш доцільних рішень у відповідності до обстановки, яка виникає;
- вміння своєчасно доводити завдання до виконавців та здійснювати контроль за її виконанням;
- досягнення злагоженості у діях всього колективу навчального закладу, направлених на унеможливлення та зменшення людських і матеріальних втрат шляхом виконання заходів за планом дій щодо запобігання і реагування на надзвичайні ситуації різного походження.

День цивільного захисту в навчальних закладах проводиться без порушень навчального процесу в кінці навчального року та планується заздалегідь.

Основними організаційно-розпорядчими та плануючими документами з підготовки та проведення Дня цивільного захисту є:

- наказ керівника навчального закладу, керівника цивільного захисту про підготовку та проведення Дня цивільного захисту;
- план підготовки до проведення Дня цивільного захисту в навчальному закладі;
- план проведення Дня цивільного захисту;
- сценарій заходів на теми захисту населення від НС, сценарії сюжетно-рольових ігор з моделюванням життєвих ситуацій, радіогазети, класних уроків, тематичних класних годин, вікторин з цивільного захисту тощо;
- план дій при надзвичайних ситуаціях;
- наказ керівника навчального закладу про підсумки проведення Дня цивільного захисту;
- план усунення виявлених недоліків під час проведення Дня цивільного захисту.

Розробка проекту наказу та основних плануючих документів покладається на керівника навчального закладу та начальника штабу – спеціально призначену особу з питань цивільного захисту.

Наказ керівника навчального закладу – начальника цивільного захисту про підготовку та проведення Дня цивільного захисту розробляється з урахуванням вимог нормативних документів Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України, методичних вказівок МНС або його територіальних підрозділів та наказу начальника управління (відділу) освіти міста (району).

У наказі повинні бути визначені: мета; термін проведення Дня цивільного захисту; склад учасників; відповідальні організатори; інші питання, що належать до завдань проведення Дня цивільного захисту.

План підготовки та проведення Дня цивільного захисту розробляються особою з питань ЦЗ, відповідальною за проведення Дня цивільного захисту, з залученням членів оргкомітету, та затверджується керівником навчального закладу – начальником цивільного захисту.

У планах визначаються підготовчі заходи, заходи, які виконуються при проведенні Дня цивільного захисту, їх послідовність, час, місце, відповідальні виконавці і терміни виконання.

На основі особистих спостережень за діями учнів і педагогічного складу, а також доповідей членів оргкомітету голова оргкомітету – начальник штабу цивільного захисту підводить підсумки виконання запланованих заходів і готує звіт про проведення Дня цивільного захисту в навчальному закладі. В підсумковій частині звіту зазначається ступінь досягнення мети, дається оцінка діям учасників, визначаються переможці проведених заходів.

За результатами звіту складається наказ керівника навчального закладу, у якому висвітлюються загальні результати, виявлені недоліки, переможці та активні учасники. У визначений час керівник навчального закладу проводить розбір Дня цивільного захисту на педагогічній рад навчального закладу.

За результатами проведення Дня цивільного захисту керівника навчального закладу розробляє практичні заходи з усунення виявлених недоліків з питань цивільного захисту, внесення необхідних змін в плани роботи навчального закладу та навчальні програми підготовки постійного складу до дій у НС [7].

Успішне вирішення багатопланових і складних завдань, які покладені на начальника цивільного захисту навчального закладу, у значному ступеню будуть залежати від рівня його підготовки до дій у складній обстановці, яка може скластися внаслідок виникнення надзвичайних ситуацій техногенного, природного та воєнного характеру а також до теоретичного і практичного навчання учнівської молоді діяти в разі виникнення надзвичайних та несприятливих побутових і нестандартних ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Спільний наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 року, № 969/922/216 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України» // [www. mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
2. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Цивільний захист» для вищих навчальних закладів // www. mon.gov.ua
3. Закон України «Про цивільну оборону України» № 2974-ХІІ від 3 лютого 1993 року (із змінами і доповненнями, внесеними Законами України від 24 березня 1999 року № 555-ХІV, від 29 травня 2001 року № 2470-ІІІ, від 3 лютого 2004 року № 1419-ІV).
4. Закон України «Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру» № 1809-ІІІ від 8 червня 2000 року (із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 11 травня 2007 року № 1014-V).
5. Закон України «Про правові засади цивільного захисту» № 1859-ІV від 20 червня 2004 р. (із змінами і доповненнями, внесеними Законом України 17 лютого 2011 року № 3038-17).
6. Наказ МОН від 03.09.2009 № 814 «Про Положення про Функціональну підсистему «Освіта і наука України» єдиної державної системи запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру» // www. mon.gov.ua
7. Дуброва Н. Й., Осипенко С. І., Іванов А. В. Методичні рекомендації щодо проведення Дня цивільного захисту в загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах // *Безпека життєдіяльності*. – 2011.- № 10. – С. 13-24.
8. Михайлюк В. О., Халмурадов Б. Д. Цивільний захист. – Навчальний посібник. – Київ, 2008. – 158 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пуляк Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук доцент кафедри ЗТД та МТН КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх учителів з цивільного захисту.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анатолій РАЦУЛ, Валентина КВАС (Кіровоград)

У статті визначено недоліки співпраці педагогів дошкільних навчальних закладів з батьками (сім'єю) та запропоновано умови підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців до зазначеного виду діяльності.

В статтє определены недостатки сотрудничества педагогов дошкольных учебных заведений с родителями (семья) и предложены условия эффективности подготовки будущих специалистов к данному виду деятельности.

Ключові слова: підготовка майбутніх педагогів, дошкільна освіта, співпраця з батьками, умови підготовки, діяльність, виховна роль сім'ї, педагогічна освіта батьків (просвіта).

Актуальність проблеми дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням ролі сім'ї як основного соціального інституту у формуванні особистості майбутнього громадянина країни. Безсумнівно є положення про те, що виховання дітей, та власне процес їх соціалізації, починається не в школі і навіть не в дошкільному закладі, а в родині з перших місяців життя дитини.

Помилки і прорахунки виховання в ранньому віці можуть виявитися пізніше в асоціальній поведінці дитини, у різних відхиленнях розвитку особистості, тому в суспільстві немає такого інституту, який міг би замінити сім'ю в її функції первинної соціалізації дітей.

Сімейне виховання здійснює вагомий вплив на дітей дошкільного віку. Для нього властивий глибоко емоційний, інтимний характер стосунків матері, батька, інших старших членів родини та дітей, що посилюється спорідненою прихильністю та взаємною любов'ю. Сила і стійкість сімейних впливів пов'язана з тим, що вони постійні, тривалі та повторюються в різноманітних життєвих ситуаціях. Окрім цього, у сім'ї є об'єктивні можливості для систематичного залучення дітей до побутової, господарської та виховної діяльності. Саме тому актуальною є потреба постійної допомоги сім'ї в здійсненні її виховної ролі.

Постановка проблеми. Сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної та емоційної підтримки, потрібної для розвитку її членів, особливо дітей та підлітків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Незважаючи на це, не всі батьки розуміють свої обов'язки, деякі з них недооцінюють значення сімейного виховання та, не маючи потрібних знань, припускаються серйозних помилок у вихованні своїх дітей. «Сьогодні багато молодих батьків не має уявлення про мету, завдання, форми та методи виховання дітей у родині. Процес виховання у ряді сімей здійснюється неефективно, стихійний вплив на дитину переважає над свідомим, пасивний – над активним, негативний – над позитивним; значні виховні резерви не задіяні й не використовуються» [5, с. 439]. Тому важливим постає питання підготовки батьків до процесу виховання.

Відповідно до соціологічних досліджень сім'я посідає центральне місце в життєдіяльності суспільства. Отже, усі помилки суспільства стосовно сім'ї віддзеркалюються безпосередньо в соціальних проблемах, а саме: злочинності, алкоголізмі, психічних відхиленнях. Багато сімей несе відповідальність за те, що сьогодні досить часто трапляються молоді люди, яким властиві утриманські та споживчі настрої, вузькість духовних інтересів, недостатнє володіння культурною спадщиною. Такі факти засвідчують, що процес морального виховання в родині здійснюється недостатньо ефективно, стихійний вплив на дитину переважає над свідомим, пасивний над активним, значні виховні резерви не використовуються. Більше того, процес формування особистості в низці сімей здійснюється без урахування соціально значущих цілей.

Батьки відчувають труднощі в процесі виховання дитини, їм потрібна вагома допомога педагогів з метою підвищення їхньої педагогічної культури, найважливішим складником якої є конкретні

знання про особливості дитини того чи іншого віку, про зміст і методи її виховання.

З проблем єдності сімейного та дошкільного виховання здійснено чимало досліджень, однак шляхи та засоби досягнення єдності сім'ї і дошкільного навчального закладу у вихованні дошкільників і сьогодні залишаються розкритими не повною мірою. Зокрема виникає низка суперечок і дискусій з питань найбільш ефективного використання відповідних форм і засобів у вихованні всебічно розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємодії дошкільних установ та сім'ї порушено в дослідженнях Т. Ф. Алексеєнко, Є. П. Арнаутова, Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Л. В. Загик, В. М. Іванова, О. Л. Кононко, Р. А. Курбатова, Т. А. Маркова.

Предметом досліджень науковців уже неодноразово ставала педагогічна просвіта батьків (А. Дістервег, Я. А. Коменський, Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський; сучасні вітчизняні вчені – Є. В. Бондаревська, І. В. Гребенніков, Ю. В. Грицкова, І. В. Дубінець, І. В. Єсьман, Т. В. Іванова, В. Г. Постовий, І. М. Трубавіна).

У працях різних авторів розкриваються питання критеріїв та типів виховання (Д. Баумрінд, А. Е. Личко, Е. Г. Ейдемільер, Г. Т. Хоментаскас, А. Я. Варга); визначення змісту роботи з родиною (Л. В. Загик, Т. А. Маркова); та особливостей роботи з молодими сім'ями (О. Л. Зверева, В. І. Іванова).

Незважаючи на чисельні дослідження, багаторічна практика спостережень показує, що робота педагогів з батьками одноманітна і не ефективна та, здебільшого, не відповідає вимогам сучасності.

Враховуючи актуальність дослідження *метою статті* є виявлення недоліків співпраці педагогів дошкільних навчальних закладів з батьками (сім'єю) та характеристика умов підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців до зазначеного виду діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика і наукові дослідження переконливо доводять, що єдність між суспільним і сімейним вихованням створює справжні можливості для формування стійких навичок і звичок поведінки, моральних почуттів і відносин, правильних уявлень про моральні якості людини і явища суспільного життя, а також ефективні умови для повноцінного інтелектуального, фізичного і духовного розвитку дитини. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначається, що «сім'я і дошкільний заклад в хронологічному ряду пов'язані формою наступності, що полегшує безперервність виховання і навчання дітей. Найважливішою умовою наступності є встановлення довірчої ділової

взаємодії між сім'єю та дитячим садочком, під час якого коригується виховна позиція як батьків, так і педагогів» [2].

За твердженням Є. П. Арнаутова, головним ефектом їх успішного впливу є не дублювання й не заміна соціальних функцій одного інституту виховання іншим, а гармонійне поєднання один з одним [1, 2].

Ефективне впровадження Базової програми «Я у Світі» потребує оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів та акцентів; надання зустрічам більшої щирості, відвертості, конструктивності, позбавлення від надмірної формалізації. Об'єднання зусиль допоможе створити широкий розвивальний простір, сприятливий для повноцінного життя дитини в сім'ї та дошкільному закладі, розкриттю її особистісних рис і становленню як активного суб'єкта індивідуальної та колективної діяльності.

Складна й відповідальна просвітницька діяльність дошкільного закладу спрямована на розширення й поглиблення уявлень членів родин про сучасні освітні завдання, про значення вікових та індивідуальних особливостей дитини в її особистісному становленні, сутність компетентності як інтегративної якості особистості. Сьогодні вкрай важливо узгодити позиції та очікування педагогів і батьків принаймні з основних напрямків, гуманізувати взаємодію, налаштуватися на потребу професійного та особистісного самовдосконалення. Педагогізація батьків здійснюється у двох напрямках: педагогічна освіта батьків (просвіта) та залучення батьків до виховної роботи з дітьми.

Очевидно, що в сучасному виховному процесі спостерігаються досягнення педагогічних колективів у співпраці з сім'єю, однак слід звернути увагу на недоліки в цій роботі, до яких належать:

- недостатньо гармонійне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм;
- формальне ставлення педагогів до взаємодії з батьками через недооцінку виховної ролі сім'ї;
- проведення різних заходів за умов малої активності, низької відвідуваності батьків, їх теоретичної невідповідності, що робить неможливою конкретизацію завдань і методів виховання дітей;
- невміння знаходити відповідні форми спілкування з батьками.

Причини виокремлених недоліків різні: слабка підготовка педагогів до навчання батьків та спілкування з ними; відсутність умінь, потрібних у практичній діяльності.

Важливість розв'язання цієї проблеми викликає потребу підготовки фахівців, що володіють теоретичними знаннями і практичними вміннями в роботі з батьками відповідно до сучасних вимог суспільства. На нашу думку, підвищення ефективності підготовки студентів до виконання функцій педагога дошкільного закладу можливе через:

- конкретизацію змісту питань морального і сімейного виховання дітей у вивченні курсу дошкільної педагогіки;
- поглиблення та систематизацію теоретичних знань (спецкурси і спецсемінари);
- виконання навчально-дослідницьких завдань різного типу під час вивчення курсу дошкільної педагогіки, спецкурсів і спецсемінарів;
- виконання репродуктивно-навчальних, репродуктивно-творчих та творчих завдань на різних етапах педагогічної практики.

Отже, основними умовами удосконалення підготовки майбутніх педагогів дошкільних закладів до роботи з батьками можна визначити обсяг і якість знань та умінь, а також відповідні форми співпраці з батьками. Розглянемо їх детальніше.

Підготовка студентів до роботи з батьками – складне й динамічне явище, що передусім характеризується обсягом і якістю знань, тому для успішної роботи з батьками дітей дошкільного віку студент – майбутній педагог дошкільного закладу – найперше повинен здобути комплекс знань про:

- провідні педагогічні теорії, закони, закономірності морального виховання дітей у сім'ї, про моральні процеси в родині як процеси управління активним освоєнням дітьми соціально-морального досвіду під час пізнання, спілкування, продуктивної і творчої діяльності;
- залежність змісту і результатів морального виховання дитини в сім'ї від рівня педагогічної культури батьків, вікових особливостей дітей, єдності виховного впливу на моральний розвиток дитини дошкільного закладу і сім'ї;
- основні категорії та поняття проблеми виховання і теорії сімейного виховання;
- основні педагогічні факти: суть, принципи та умови сімейного виховання, зміст виховання дітей у сім'ї, своєрідність методів впливу на дитину, умови навчання й виховання в сім'ї, батьківський авторитет, педагогічний такт, педагогічна культура батьків;
- специфіку морального виховання дошкільників в сім'ї: функції сім'ї, типи сімей та їх вплив на моральне виховання дітей, умови формування моральних якостей дитини в сім'ї, помилки сімейного виховання;
- роботу дошкільної установи з сім'єю з морального виховання дітей дошкільного віку: зміст, форми, активні методи роботи дошкільних установ з батьками.

Володіння знаннями – це потрібна, але недостатня умова підготовки студентів до роботи в зазначеній галузі діяльності, тому варто наголосити на вміннях, важливих у роботі педагога з батьками дітей дошкільного віку (рис.1) [4, с.25 – 27].

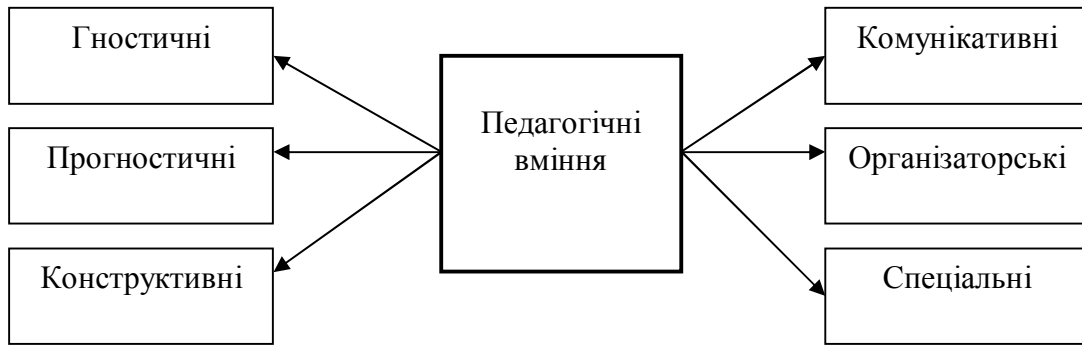


Рис.1. Уміння педагога дошкільних закладів для організації роботи з батьками

Гностичні вміння – це вміння, з допомогою яких педагог вивчає дитину (її вікові, індивідуальні особливості та особистісні якості, стосунки з однолітками, дорослими, ступінь емоційного благополуччя). Вивчення дитини дає змогу педагогу пояснити причини поведінки, знайти шляхи вдосконалення виховання та навчання. Об’єктом дослідження повинна бути також сім’я (важливо знати виховні можливості сім’ї: особливості сімейного мікроклімату, міру участі обох батьків у вихованні, а також інших членів родини). Вагоме місце в пізнанні дітей та їх сімей посідають цілеспрямовані спостереження, бесіди, розповіді батьків і дітей, відвідування сім’ї, спільні свята та трудова діяльність дітей, педагогів і батьків. В окремих випадках організується спеціальна експериментальна робота з метою виявлення особливостей розвитку дітей.

Прогностичні вміння полягають у передбаченні результатів навчання та виховання, а також визначенні оптимальних шляхів розвитку дитини.

Конструктивні вміння потрібні для проектування педагогічного процесу, виховання дітей з урахуванням перспектив навчальної роботи. Для цього потрібно модифікувати загальні цілі та завдання виховання відповідно до конкретної групи дітей та до кожного вихованця окремо з урахуванням особливостей його розвитку. Залежно від оволодіння дітьми тими чи іншими вміннями педагог змінює їхню діяльність та ускладнює її. Конструктивні вміння полягають у плануванні роботи, складанні конспектів занять, сценаріїв свят.

Комунікативні вміння виявляються в установленні швидкого контакту в різних ситуаціях з дітьми та їхніми батьками, колегами та адміністрацією закладу.

Організаційні вміння поширюються на власну діяльність педагога, а також на діяльність вихованців, батьків і колег (організація традиційних і нетрадиційних форм роботи, здійснення педагогічного керівництва, надання реальної допомоги батькам з питань виховання та навчання).

Спеціальні вміння – найрізноманітніші вміння співати, танцювати, малювати, створювати іграшки. З-поміж таких умінь у педагога повинно бути найбільш улюблене, в якому повною мірою виявляється його творчість та захопленість.

Важливою умовою ефективної підготовки студентів до майбутньої діяльності в дошкільному закладі ми визначаємо також удосконалення форм діяльності педагога з батьками. Все різноманіття форм умовно можна розмежувати на дві великі підгрупи: а) робота з сім'єю в дитячому садочку; б) робота з сім'єю за межами дитячого садочка (табл.1).

Таблиця 1.

Традиційні форми роботи педагогів дошкільних закладів з батьками

Традиційні форми роботи педагогів дошкільних закладів з батьками	
Робота в дитячому садочку	Робота за межами дитячого садочка
Педагогічна рада	Університети педагогічних знань
Інтерв'ю з батьками	Кінолекторії
Педагогічні ситуації	Школи молодих батьків
Телефон довіри	Тематичні виставки
Відвідування сім'ї та бесіди з батьками	Інформаційні бюлетені
Тематичні консультації	Дні відкритих дверей
Круглий стіл	Бібліотеки для батьків
Конференції	Виступи вихованців дитячого садочку

Удосконалення існуючих форм роботи можливе за рахунок застосування компетентнісного підходу до традиційних форм [3]. У процесі реалізації традиційного підходу батьки отримують досить корисну інформацію про зміст роботи з дітьми, про платні і безкоштовні послуги, що надаються фахівцями (логопед, психолог, окуліст, інструктор з плавання і загартування, соціальний педагог, психолог). Компетентнісний підхід, крім інформаційного складника, передбачає активізацію поведінки батьків, а саме залучення їх до різноманітних видів діяльності, організацію моніторингу, а також внесення пропозицій. Ефективність зазначеного підходу можна простежити в усіх ситуаціях педагогічного процесу (формах взаємодії). Наведемо декілька прикладів.

Зміст педагогічної ради за участю батьків традиційно спрямовано на залучення дорослих до активного осмислення проблем виховання в сім'ї, однак обов'язково з урахуванням індивідуальних потреб дітей. Потенціал цієї форми може стати більш значним за компетентнісного підходу, якщо батьки беруть участь у всіх етапах педради, передовсім у безпосередньому проведенні засідання, коли вони можуть виступати експертами й критиками.

Педагогічні ситуації, пов'язані з обговоренням питань, які дозволяють активізувати поведінку батьків, дають змогу зробити спілкування корисним для обох сторін. У межах нової філософії

компетентнісного підходу застосування ситуацій доцільне в разі організації типового для конкретної сім'ї середовища та за участю сімей вихованців.

У практиці роботи дошкільних закладів педагогічні бесіди з батьками використовуються як форма встановлення зв'язку «вихователь – сім'я». Ця форма поєднується з іншими прийомами, наприклад, з відвідуванням, батьківськими зборами, консультаціями. Ефективність бесід може бути підвищена через її цільовий характер (за вимогою батьків), внесення в зміст елементів дискусії, проблем.

Близькими, до бесід є тематичні консультації, основою, відмінністю яких є лише те, що батьки повинні отримувати кваліфіковану пораду. Планові консультації проводяться в дитячих садах систематично в кожній віковій групі і для всіх батьків. За інноваційного підходу ефективність підвищується шляхом дотримання принципу консультування в поєднанні зі зворотним зв'язком, а також виміром віддаленого результату, тобто того, як впливають консультації на розв'язання конкретних проблем.

Ефективним для розв'язання проблем виховання дошкільників є круглий стіл за участю батьків, де зазвичай обговорюють актуальні питання виховання із залученням фахівців. На засідання запрошують батьків, які письмово або усно висловили бажання брати участь в обговоренні тієї чи тієї теми з фахівцями. Ефективність цієї форми також значно підвищиться, якщо педагог застосує такі методи активізації батьків:

- групову дискусію, що підвищує психолого-педагогічну грамотність батьків;

- відеокорекцію, пов'язану з програванням завдань, супроводжуваних відеозаписом поведінки батьків і дитини, батька і педагога, педагога і дитини, який потім аналізується;

- ігри, що моделюють проблеми та їх розв'язання в тріаді «дитина-педагог-батько»;

- педагогічні дії, засновані на спільному виконанні батьком і педагогом визначених завдань;

- конструктивну суперечку, яка допоможе порівняти різні позиції батьків і педагогів щодо виховання дитини, дозволить проблемних ситуацій;

- вербальну дискусію, яка навчає культури діалогу в родині та суспільстві.

Батьківські конференції, що організовуються дошкільною установою на базі клубів, бібліотек, будинків культури за участю педагогів, учителів, юристів і письменників, зазвичай присвячують питанням фізичного, розумового, естетичного, морального виховання дітей, а також найбільш актуальним проблемам, які особливо хвилюють

батьків. У компетентнісній освіті батьківські конференції ініціюють самі батьки, організаторами виступають батьківські комітети, а педагоги виконують функції спостерігачів і кураторів.

Висновки. Аналіз традиційних форм роботи дозволяє побачити можливий потенціал для розвитку взаємин педагогів з сім'єю за умови підвищення активності сім'ї та участі батьків у роботі дошкільного закладу. Отже, можна зробити висновок про те, що оволодіння визначеним обсягом змісту й умінь, а також активними формами роботи з батьками сприятиме ефективній підготовці студентів – майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти – до співпраці з сім'єю.

Розглянуті в статті аспекти не вичерпують усіх питань цієї теми, тому пошук шляхів удосконалення підготовки педагогів дошкільних закладів освіти на сучасному етапі залишається актуальним і потребує подальшої науково-педагогічної розробки. Професійна діяльність педагога дошкільного закладу досить багатогранна і поліфункціональна, а педагогічна діяльність охоплює дітей, їхніх батьків, колег, а також самого вихователя, що свідомо вдосконалює власну майстерність, тож подальші дослідження можуть стосуватися можливостей синергетичного підходу до підготовки зазначених фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. – М.: «Академия», 2002. – 264 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світоч, 2008. – 430 с.
3. Дошкольное воспитание // Детский сад – семья: инновационный потенциал традиционных форм работы с позиций компетентностного подхода / – 2011. – Вып. № 5. – С. 38 – 43. – электронный ресурс [http://jurnalik.ru/mami-deti/4793-doshkolnoe-vospitanie-5-maj-2011-pdf.html].
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: Учебник для студ. сред. проф. учебных заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 6-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 416 с.
5. Рацул А. Б. Особливості застосування методів стимулювання позитивної поведінки в умовах родини / А. Б. Рацул // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді. Збірник наукових праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. I. – С. 439–449.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка, Заслужений працівник освіти України.

Коло наукових інтересів: спадщина Василя Сухомлинського, родинне виховання, педагогіка дошкільної та корекційної освіти, загальноосвітньої та вищої школи.

Квас Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна спрямованість фахових дисциплін майбутніх учителів предметів природничого циклу; питання самостійної роботи студентів, педагогіка вищої школи.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Анжела РАЦУЛ (Кіровоград)

У статті розглядається питання формування та розвитку інформаційної культури педагога у сучасному суспільстві. Аналізується педагогічний досвід у підготовці майбутніх вчителів до застосування інформаційних технологій навчання у професійній діяльності.

В статье рассматриваются проблемы формирования и развития информационной культуры педагога в современном обществе. Анализируется педагогический опыт при подготовке будущих учителей к использованию информационных технологий обучения в профессиональной деятельности.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційна грамотність, інформаційна компетенція, інформаційна рефлексія, інформаційна культуро творчість, інформаційне суспільство.

На межі ХХ – ХХІ століть у соціальному житті відбулися значні зміни, що призвели до формування нового типу суспільства – інформаційного. За визначенням Кременя В. Г., інформаційне суспільство, незважаючи на його матеріальне вираження, таке як інформаційна техніка, є «багатоаспектним, об'єктивно зумовленим етапом у розвитку людства і супроводжується двома провідними тенденціями сучасної цивілізації: глобалізацією, з одного боку, та створенням усе більш сприятливих умов для індивідуалізації та розвитку людини, з іншого боку» [1, 5]. У зв'язку з цим великого значення набуває роль вчителя, у числі головних здібностей якого має бути індивідуальний підхід та вміння доцільно використовувати у своїй професійній діяльності нові надбання інформаційного суспільства, оскільки саме завдяки їм реалізується можливість індивідуалізації навчання, що є одним із важливих кроків до модернізації освіти. У свою чергу, український дослідник І. А. Зязюн у зв'язку з універсальністю сучасної культури, що вимагає формування такої соціокультурної «організації суспільства, яка сприяла б не хаотичному, а усвідомленому розвитку кожної особистості та стимулювала б підвищення рівня групової консолідації ефективності взаємодії суб'єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії» [2, 13], найважливішим визначає формування і педагога «інформологічної культури», що поєднує в собі «всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів» [2, 13]. Водночас виховання інформологічно культурного спеціаліста можливе за умови вмінь і навичок диференціації етапів одержання й аналізу інформації, побудови систем оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності, використання інформаційних технологій, що «у даному контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і

проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, але й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії» [2, 13]. Тому все більшої актуальності набуває проблема підвищення інформаційної культури вчителя.

Одним із основних завдань, що стоять перед системою освіти, є завдання формування основ інформаційної культури майбутнього спеціаліста. І це завдання перетворюється у провідний фактор освітньої політики інформаційного суспільства.

Факт підписання Україною Болонської конвенції щодо якості освітньої кваліфікації випускників вищих навчальних закладів ставить нові вимоги та завдання перед українськими студентами, у тому числі й майбутніми педагогами. Сьогодні професійно значущі якості особистості базуються не стільки на критеріях обсягу та повноти певного знання, скільки на здатності самостійно його поповнювати, ставити та вирішувати професійні завдання, використовувати та напрацьовувати нові критерії відбору найефективніших засобів досягнення максимально ефективного результату, затрачаючи при цьому мінімальну кількість робочого часу.

Мета статті – обґрунтувати роль інформаційної культури в удосконаленні професійної компетентності вчителя.

У багатьох дослідженнях (Жалдак М. І, Прометун О. І, Шувалова О. І, Зимня І. А, Хуторський А. В. та інші) проблема взаємодії особистості з інформаційним середовищем розглядається як проблема інформаційної культури, яка є однією з головних критеріїв, що безпосередньо впливає на професійний рівень педагога.

Сучасному інформаційному суспільству відповідає особливий характер людської діяльності – це, в першу чергу, інноваційно-творча діяльність, що має ознаки проєктувальних стратегій і передбачає альтернативність чи поліваріативність рішень у нових інформаційних умовах; це така діяльність, що має особистісні уподобання, проте орієнтується на загальнолюдські цінності.

На думку Мазур І. І. [3], сьогодні людина відіграє роль фокуса, що вбирає світ, згортаючи його у свій індивідуальний, особистісний мікрокосмос.

Зміни в суспільстві пов'язані зі змінами в культурі, особливості якої визначаються системою фундаментальних цінностей та світоглядних орієнтирів, що регулюють людську життєдіяльність у межах суспільства певного типу.

У понятті культури фіксується принципова відмінність людини від біологічних форм життя. Ця відмінність пов'язана з духовністю, здатністю людини формувати власну теоретичну модель світу (свою

суб'єктивність) та здійснювати свою діяльність відповідно до цієї моделі. В понятті культури осмислюється якісна своєрідність історичних модифікацій моделей світу в межах певних епох, стадій розвитку соціального організму, у різних етнічних, національних спільнотах. У зв'язку з цим виділяються різні типи, форми культур, наприклад, антична культура, з осмислення та вивчення якої почалося формування поняття культури.

У побутовій свідомості культура виступає як збірний образ, що поєднує мистецтво, релігію, науку тощо. Наука, у свою чергу, використовує поняття культури для розкриття сутності людського буття як реалізації творчості та свободи.

Поняття культури в різні історичні періоди отримувало свою оцінку. Початкове поняття «культура» пов'язувалося із цілеспрямованим впливом людини на природу, в першу чергу із землеробством. Пізніше ним стали позначати результати навчання та виховання самої людини. Перші спроби визначити сутність культури показали глибокий зв'язок цього поняття з уявленнями людини про основну світову подію, зі світоглядною моделлю світу, що відповідає цій події.

У сучасному розумінні культура (в перекладі з латинської – обробка, виховання, освіта, розвиток, повага) – сукупність штучних порядків та об'єктів, створених людьми в доповнення до природних, завчених форм людської поведінки та діяльності, набутих знань, образів самопізнання та символічних позначень оточуючого світу.

Отже, культура є продуктом спільної життєдіяльності людей, системою узгоджених процедур та способів їх колективного існування, діяльності та взаємодії, позначень та оцінок, консолідації в ім'я досягнення загальної мети, впорядкованих правил та соціально визнаних технологій задоволення групових та індивідуальних інтересів і потреб (як матеріальних, так і пізнавальних), що реалізуються у формах людської діяльності. Проте, культура не є механічною сумою всіх дій життєдіяльності людей. Вона є, в першу чергу, збіркою правил колективного існування, напрацьованою людьми системою нормативних технологій та оцінних критеріїв щодо існування тих чи інших соціально значущих практичних та інтелектуальних дій. Відповідно, норми культури не успадковуються людиною генетично, а засвоюються методом навчання, тому питання про рівень культури у суспільстві зводиться до проблеми ефективності такого роду «навчання» (тобто механізмів соціалізації та інкультурації особистості).

Серед найбільш значущих цінностей та смислів інформаційного суспільства дослідники називають такі: – розуміння людини як самостійно-діяльної особистості, що в гармонії з природою та цивілізацією здійснює пізнання та перетворення оточуючого світу і

прагне до нового досвіду, до внутрішнього задоволення [4]; – цінність освіти, об'єктивного наукового знання, установка на його постійний приріст; – цінність інновацій та прогресу; – прагнення особистості до автономності та збереження тяжіння до спільності, активна участь у спільному напрацюванні рішень з учасниками інформаційної взаємодії; – пріоритетність вільної самореалізації, творчості [5].

Поняття інформаційної культури (ІК) у цьому відношенні має різні тлумачення у науковій літературі. Так, Є. В. Данильчук зазначає, що ІК особистості – складна системна якість особистості, яка є впорядкованою сукупністю гуманістичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позицій та якостей особистості і проявляється в реалізації універсальних способів пізнання, взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному середовищі та визначає цілісну готовність людини до освоєння нового стилю життя на інформаційній основі [6]. Обґрунтовуючи модель ІК педагога, згаданий автор передбачає поліфункціональність її структури та виділяє в моделі такі компоненти:

– когнітивно-операційний, що визначається загальними уявленнями педагога про сучасні базові знання у галузі інформатики, інформаційних технологій та досвідом їх практичної реалізації;

– інструментально-діяльнісний, пов'язаний з компетенцією педагога у галузі методології, організації різноманітних видів своєї інформаційної діяльності;

– прикладний, що визначається уявленнями педагога про ефективну інформатизацію педагогічного процесу і базується на компетенції педагога у сфері проектування, застосування, адаптації, експертизи, методичного забезпечення нових інформаційних технологій в освіті, оптимальності сполучення їх з іншими видами педагогічної діяльності;

– комунікативний, що передбачає компетенцію педагога у зручному та конструктивному веденні діалогу «людина-людина» (інформаційна проблематика), «людина-комп'ютер» (ефективне управління комп'ютерною системою), «людина-комп'ютер-людина» (досвід колективної і групової комунікації і спільної діяльності в інформаційному освітньому середовищі);

– світоглядний, що визначається виробленням у педагога власної позиції, ціннісного відношення до об'єктів та явищ швидко мінливого інформаційного середовища, формуванням світогляду про глобальний інформаційний простір, інформаційну взаємодію в ньому, про способи формування цього компонента інформаційної культури у своїх учнів [6].

На думку Брановського Ю. С. [7], ІК – це рівень ефективності створення, збору, збереження, переробки, передачі, представлення та використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу та передбачення наслідків прийняття рішень.

Везіров Т. Г. [8] розуміє ІК вчителя як знання інформаційно-комунікаційних технологій, вміння застосовувати їх у своїй професійній діяльності та раціонально організувати роботу учнів у використанні цих технологій у навчальному процесі. Згаданий автор виділяє такі компоненти ІК вчителя: знання дидактичних можливостей сучасної комп'ютерної техніки; вміння здійснювати знайомство учнів з новою технікою; вміння допомогти учням в їх адаптації до роботи з комп'ютером; вміння застосовувати комп'ютер у процесі контролю знань учнів.

Про культуру людини можна говорити і в контексті різноманітних сфер діяльності, в тому числі у сфері інформаційних процесів та відношень, тобто доцільним є вивчення особливостей інформаційної культури особистості. Відповідно до визначення цього поняття у працях А. П. Єршова [9], на етапі переходу від комп'ютерної грамотності до інформаційної культури необхідно формувати у студентів:

- навички грамотної постановки завдань, що виникають у професійній діяльності, за допомогою комп'ютера;
- розуміння побудови та функціонування інформаційних систем;
- вміння оперувати базовим програмним забезпеченням у професійних цілях;
- вміння грамотно інтерпретувати результати вирішення професійних завдань за допомогою інформаційних технологій та застосовувати ці результати у практичній діяльності.

Подані Єршовим А. П. вимоги, взяті у мінімальному обсязі, формулюють завдання досягнення першого рівня – комп'ютерної грамотності, а в максимальному обсязі – перспективне завдання (формування інформаційної культури).

Усі подані вище визначення враховують, на наш погляд, аксіологічний або процесуально-діяльнісний аспекти культури, проте ігнорують творчий та рефлексивний компоненти цього поняття. Вони розкривають ряд суттєвих ознак нашого розуміння поняття інформаційної культури педагога, однак не відображають тих основних складових, що служать своєрідними етапами на шляху до формування цілісного феномена, якого ми дозволимо собі назвати інформаційно-культурним педагогом.

Відповідно, на основі здійсненого аналізу наукових досліджень та власного практичного педагогічного досвіду у підготовці майбутніх вчителів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності виділяємо зазначені складові компоненти, які стануть основою для визначення поняття інформаційної культури педагога та параметрів діагностики процесу її формування:

1. Інформаційна грамотність.

2. Інформаційна компетенція.
3. Інформаційна рефлексія.
4. Інформаційна культуротворчість.

Вслід за А. П. Єршовим, інформаційну грамотність вважатимемо початком інформаційної культури, оволодінням знаннями, уміннями, правилами і нормативами у сфері комп'ютеризації та інформатизації освітніх процесів.

У визначенні інформаційної компетенції надалі будемо керуватися трактуванням самого поняття компетенції у праці М. А. Холодної [10]: «Компетенція – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній сфері діяльності». Таким чином, інформаційну компетенцію педагога визначаємо як ефективність та конструктивність інформаційної діяльності на основі комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань та вмінь для вирішення поставлених педагогічних завдань. Основну відмінність інформаційної грамотності від інформаційної компетенції вбачаємо у тому, що інформаційно грамотний педагог знає (наприклад, що необхідні для нього конспекти уроків є у комп'ютерній мережі), а компетентний – реально та ефективно використовує набуті знання (такий педагог вміє знайти необхідний для його професійної діяльності той же конспект уроку у комп'ютерній мережі та зможе ефективно використати у навчальному процесі). Грамотний педагог знає про комп'ютер, а інформаційно компетентний – реально й ефективно використовує ці знання.

Рефлексію (третій компонент – етап на шляху до формування інформаційної культури) ми розуміємо як відстежування педагогом мети, процесу та результатів своєї діяльності, що проявляється у присвоєванні інформаційної культури, усвідомленні тих внутрішніх змін, що відбуваються у професійному розвитку педагога, себе як суб'єкта діяльності. Саме рефлексія дає можливість виявити та подолати протиріччя, що виникають у професійній діяльності педагога між знанням та поведінкою, бажаним та необхідним, можливим та дійсним. Завдяки механізму рефлексії людина переходить на новий щабель у своєму розвитку [11].

Поняття інформаційної культуротворчості у нашому розумінні означає, що педагог є не лише творінням загальної чи інформаційної культури, але і її творцем. У цьому плані інформаційна культуротворчість не має меж: від пошуку нестандартних рішень, проявів самостійності у різноманітних інформаційних ситуаціях до створення власних теорій та відкриття інформаційних закономірностей [12].

Виділені компоненти інформаційної культури функціонують не ізольовано один від одного, а у логічному взаємозв'язку, який може проявлятися між усіма компонентами (наприклад, перетворення в особистісно-смісловій сфері можуть вплинути на підвищення грамотності чи компетенції, а нові знання – на ціннісні орієнтації").

Таким чином, інформаційна культура педагога – це його системна характеристика, що дозволяє ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією (отримання, накопичення, переробка, створення якісно нової інформації та її передавання для наступних поколінь, практичне використання) на основі інформаційної грамотності, компетенції, інформаційної рефлексії та творчості у поведінці з інформацією. Відповідно, формування інформаційної культури педагога передбачає поетапне проходження особистістю педагога чотирьох вищезазначених основних компонентів у її структурі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №6. – С. 5–9.
2. Зязюн І. А. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2006. – №5–6. – С. 12–16.
3. Мазур И. И. Путь к экологической культуре / И. И. Мазур, О. Н. Козлова, С. Н. Глазачев. – М., 2001. – 216 с.
4. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Пособие для студентов вузов. – М.: Аспект-пресс, 1994. – 232 с.
5. Петрунева Р. М. Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика. – Волгоград, 2000. – 102 с.
6. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65-74.
7. Брановский Ю. С. Введение в педагогическую информатику: Учебное пособие для студентов нефизико-математических специальностей педвузов. – Ставрополь: СГПУ, 1995. – 205 с.
8. Везиров Т. Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2001. – 310 с.
9. Ершов А. П. Избранные труды. – Новосибирск: ВО «Наука», 1994. – 384 с.
10. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. – Томск – Москва, 1997. – 415 с.
12. Медведева Е. А. Основы информационной культуры // Социс. – 1994. – № 11. – С. 29 – 37.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: технології навчання іноземних мов.

ПРОБЛЕМНО – СИТУАТИВНІ ТА ІМІТАЦІЙНО – ІГРОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНО – КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.

Ганна РЕШЕТНІКОВА (Кривий Ріг)

У статті розглядається важливість використання проблемно-ситуативних та імітаційно – ігрових завдань у процесі формування креативності засобами комунікативно – креативного підходу до вивчення фахових дисциплін.

В статті рассматривается и определяется роль проблемно - ситуативных и имитационно – игровых заданий в процессе формирования креативности.

Ключові слова: ситуація, тренінг, комунікативно – креативний підхід, формування креативності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналіз сучасного навчання свідчить, що викладачі під час формування креативності використовують однотипні завдання спрямовані на удосконалення лише однієї певної діяльності. Але якщо зациклюватися саме на одній діяльності, це не приведе до істотних змін та підвищенню рівня сформованості креативності майбутніх учителів-філологів, а лише покращить та доведе до досконалості сам процес виконання дії. Формування креативності – це творчий процес, тому і завдання повинні відрізнятися від традиційних саме креативною спрямованістю. Не можливо очікувати отримання нового результату, використовуючи при цьому завдання, розроблені без урахування креативності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дуже багато авторів приділяли увагу пошуку та аналізу методів, що сприяють активізуванню творчої діяльності студентів, а саме: Альтшуллер Г. С., Моляко В. О., Рибалко В. В., Семиченко В. А., Єсаулов А. Ф. Сучасні наукові видання пропонують ідеї іноземних та українських вчених, спрямованих на розвиток творчого мислення та формування креативності проблемно – ситуативних та імітаційно – ігрових завдань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даному етапі ще недостатньо висвітлена та доведена важливість проблемно – ситуативних та імітаційно – ігрових завдань у процесі формування креативності засобами комунікативно-креативного підходу до вивчення фахових дисциплін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути важливість проблемно – ситуативних та імітаційно – ігрових завдань у процесі формування креативності засобами комунікативно-креативного підходу до вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку вивчення фахових дисциплін шляхом використання комунікативно – креативного підходу до організації навчання відбувається завдяки вирішенню

різноманітних проблемно – ситуативних та імітаційно – ігрових завдань, що сприяють формуванню самостійності суджень та активізації креативних якостей студентів.

Т. В. Тарасенко, розглядаючи фактори формування професійної культури майбутніх учителів іноземної мови, наголошує, що для формування мовленнєвої діяльності майбутнього фахівця доцільно впроваджувати комунікативні та рольові методи на заняттях, забезпечувати творчу, продуктивну спільну діяльність студентів [3, с.311].

Л. В. Кондрашова вважає, що формування креативності буде ефективним, враховуючи принципи імітаційно – ігрового навчання, а саме:

- продуктивності, згідно якій основою навчання є прогнозований в імітаційно-ігровій ситуації освітній продукт, що створюється в колективному пошуці;

- відкритої комунікації по відношенню до результатів імітаційно-ігрової діяльності;

- відповідності модельованих ігрових ситуацій формам і методам пізнавальної діяльності студентів;

- пріоритету діяльних критеріїв оцінки результатів імітаційно-ігрового перед інформаційно-пояснювальним навчанням[1, с. 343].

Щоб зрозуміти важливість проблемно-ситуативних та імітаційно-ігрових завдань у процесі формування креативності, необхідні розглянути їх більш детально та надати інформацію про результативність використання.

Ситуація – це створена педагогічна реальність, що сприяє активізації студентів для пошуку креативних дій. Ситуації перетворюють студентів у активних діячів різноманітного напрямку під час яких демонструються вже розвинуті креативні якості майбутніх вчителів. Багато відомих вчених приділяли увагу комунікативним ситуаціям та вважали їх важливими компонентами у процесі формування креативності (Е. Скалкіна, Е. Пасова, С. Зоріна, Т. Матюшкіна).

Для цієї активної діяльності характерне об'єднання стосунків, що допомагають утворити атмосферу сприятливу для формування креативності: соціальні взаємовідносини (кожен має свій статус та повагу до опонента, а це налаштовує на педагогічну співпрацю); рольові взаємовідносини (розвиток ерудиції та швидкість породження багатьох різнопланових ідей для повної відповідності рольовому образу); відносини породжені спільною учбовою діяльністю (різноманітність відносин впродовж вирішення навчальної проблеми: співпраця, змагання, конкуренція. сприяє активізуванню та має на меті розвиток креативних якостей); відносини що мають етичний професійний

напрямок (етичні норми впливають на подальший напрямок розвитку ситуації та є важливим компонентом для професійного становлення майбутнього вчителя).

Проблемна ситуація узагальнює у собі труднощі, вирішення яких можливе завдяки пошуку нового знання. Але прийти до цього «нового знання» можна лише на базі вже засвоєного матеріалу, тому і пошук починається з моменту усвідомлення проблеми. Але, якщо не має конфлікту та духу суперництва, процес мислення не починається. Проблема є сигналом для початку активізації розумового процесу особистості.

Впродовж нашого експериментального навчання ми вважали за потрібне не лише звертати увагу на розвиток іншомовного спілкування, поповнення словникового запасу новими вакабулярними одиницями, розвитку комунікативних умінь і граматичної компетенції, формуванню професійно-значущих якостей і творчого саморозвитку, а й на формування інтересу щодо вивчення фахових спеціальностей. Лише інтерес до навчання дає результативність, сприяє бажанню удосконалення себе як професіонала та породжує потребу щодо нових знань. Завдяки цьому особистість більш впевнена в собі, не звертає увагу на страх зробити помилку або бути не вірно зрозумілою, відстоює нестандартну точку зору та налаштована на прояви оригінальності у процесі вирішення навчальних ситуацій.

У ході дослідно – експериментальної роботи ми підтвердили думку, що використання різноманітних ситуацій сприяє відпрацюванню комунікативних вмінь, розуміння, уваги та інших мислєдїяльних дій необхідних для формування креативності студентів. Згідно з таким теоретичним положенням для подальшого формування креативності упродовж дослідного навчання були розроблені тренінги, що поліпшували цей процес та робили його більш цікавим та яскравим.

Недоречно вважати, що тренінги є сучасним замінником традиційного навчання. Головною ідеєю тренінгів є процес поповнення та оновлення знань завдяки інтенсивним засобам. Цей вид активної діяльності налаштований перш за все на розвиток критичного мислення та вмінню демонструвати вже надбанні практичні навички. Але в українській мові не існує доцільного та однозначного поняття, яке б відповідало змісту цього терміну та мало б еквівалентне значення. Вважати термін новомодним та тимчасовим явищем було б невірно та помилково. Адже, якщо звернутися до історичних аспектів педагогіки, можна помітити тенденцію використання тренінгів у різних сферах освіти як однією з ефективних форм навчання.

Можливо зазначити наступні методи тренінгу: ділова гра (імітація різно направленої професійної діяльності, засіб прояву креативних та

творчих якостей та налаштування на групову діяльність); рольова гра (виконання визначних ролей з метою відпрацювання певного вивченого матеріалу); ігри – розминки (завдання, що мають вплив на динаміку учбової групи); кейс (проблемна ситуація, що потребує вирішення; налаштовує на виявлення проблеми, аналізування інформації та формування програмних дій);

Використання ігрових компонентів з урахуванням рольових принципів впливає на мотиваційну, емоційну та пізнавальну сторону особистості.

В процесі виконання певних рольових дій, студент – філолог не лише практикує та удосконалює вже засвоєні вміння, серед яких можливо виділити монологічне та діалогічне спілкування, але також набуває досвіду та налаштовується на прийом та оволодіння нових вмінь. Вміння, які відповідають нашим вимогам щодо формуванню креативних якостей, можуть бути представлені у наступному порядку:

- вміння розуміти нову інформацію та здатність швидко узагальнювати її суттєве значення;
- вміння пропускати нову інформацію крізь призму критичності;
- вміння висловлювати свою власну думку щодо поставленої проблемної ситуації;
- вміння зрозуміло донести свою позицію та обґрунтувати її, використовуючи знання отримані у ході вивченого матеріалу;
- вміння аргументувати свою ідею шляхом доказовості;
- вміння орієнтуватися у процесі спілкування не лише заради розуміння нової інформації, а й для повної відповіді.

Потрібно зазначити, що така активність сприяє не лише формуванню креативності майбутнього вчителя-філолога, покращенню рівню сформованості іноземної мови завдяки поповненню вакабулярного запасу та новими лексичними одиницями, а й удосконалює вміння працювати з різноманітними інформативними джерелами, організовувати робочий процес та відокремлювати головне.

Висновки з даного дослідження. На нашу думку, при використанні вище запропонованої методики навчання на основі комунікативно – креативного підходу створюються необхідні умови для розвитку креативності студентів – філологів та формування готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя як гуманної, духовної та творчої особистості. Але будемо пам'ятати слова М. М. Потапнік: «Творчого вчителя, особливо якщо він новатор відрізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, управлінських та інших педагогічних рішень» [2, с.12].

Перспективи подальших розвідок. Всі вищезазначені завдання, без сумнівів, важливі та потребують подальшого розвитку та реалізації на практиці.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. - Кривой Рог, 2007.-474с.
2. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. Пособие для учителя. -К.:Рад.шк.,1988.-187с.
3. Сущенко Т. І. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошук / Т. І. Сущенко. Зб.наук.пр.- Запоріжжя.-2008-Вип.48.-372с. С.311)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Решетнікова Ганна Борисівна – викладач кафедри англійської філології (Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ»).

Коло наукових інтересів: формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЯК ПЕРШОГО ЕТАПУ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАВОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ

Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград)

У статті встановлено сутність і особливості сприймання як першого етапу засвоєння навчального правознавчого матеріалу, визначено види сприймання об'єктів державно-правової дійсності, методи формування їх цілісного перцептивного образу з урахуванням властивостей сприймання.

В статті встановлено содержание и особенности восприятия как первого этапа усвоения учебного правоведческого материала, определены виды восприятия объектов государственно-правовой действительности, методы формирования их целостного перцептивного образа с учетом специфических характеристик восприятия.

Ключові слова: пізнання, засвоєння, сприймання, відчуття, перцептивний образ, навчальний правознавчий матеріал, зміст шкільного правознавства, правові поняття.

Постановка проблеми. Методологічною основою процесу навчання є наукова теорія пізнання. Відповідно до неї навчальне пізнання, засвоєння навчального матеріалу починається з відчуттів і поетапно проходить сприймання, осмислення та розуміння, узагальнення, закріплення, застосування. Як бачимо, сприймання є першим етапом засвоєння змісту навчального предмета. Психологи пояснюють це тим, що в процесі розвитку людини спочатку складається чуттєвий (сенсорний) досвід. Через відчуття забезпечується пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів. Відчуття безпосередньо пов'язані із сприйманням навчальної інформації, під яким у психології розуміють процес, що базується на відчуттях і відповідає за цілісне відображення предметів і явищ, які мають вплив на людину [4, 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальне пізнання було предметом дослідження фахівців у галузі психології, педагогіки, дидактики. Сприймання як етап засвоєння знань вивчали В. Бондар, Н. Волкова, С. Гончаренко, І. Малафійк, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та ін. Окремі аспекти засвоєння змісту, передусім щодо сутності й співвідношення емпіричного й теоретичного рівнів навчального матеріалу шкільного суспільствознавства (історії) вивчали К. Баханов, Є. Вяземський, О. Пошетун, І. Смагін, Т. Смагіна, О. Стрелова, М. Студенікін, С. Терно, Г. Фрейман та ін. Психолого-педагогічні особливості засвоєння суспільствознавчих знань вивчала О. Дятлова.

До процесу засвоєння змісту правознавства як навчального предмета науковці зверталися опосередковано, наприклад, В. Маньгора у контексті дослідження методики формування знань про державу в учнів основної школи на уроках історії та правознавства, В. Смірнова в аспекті розробки інтегрованого підходу до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі.

Переважно, увагу науковців притягує методика формування правових понять, яка обґрунтовується логікою процесу пізнання в цілому й засвоєння змісту шкільного правознавства зокрема. Так, Н. Ткачова, розробляючи педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти, встановила, що робота над формуванням понять має починатися з відтворення в свідомості учня запасу знань, набутих з минулого досвіду і навчання, який перебуває в послідовному наступному зв'язку з питанням, що вивчається; обов'язковим є відтворення власних спостережень школярів з досліджень природи, техніки, які допомагають актуалізації уявлень, формуванню понять, а також усвідомленню сутності виучуваного явища на основі встановлення причин, що його породили. Потім доцільним є виділення суттєвих ознак даного поняття під час аналітико-синтетичної діяльності й засвоєння визначення поняття, закріплення й осмислення сформованого поняття в різних контекстах навчального матеріалу; й, нарешті, вироблення на основі отриманих знань міцних умінь і навичок, які забезпечують застосування цих знань [12, 224]. О. Ашмаріна, С. Белогорцев, С. Володіна, С. Макаров, В. Навроцька, О. Певцова, А. Полієвктова, М. Суворова, М. Цепкова, А. Фонтанова визначили три основні стадії формування правових понять: перша – стадія виклику, на якій в учнів актуалізуються набуті з теми знання; друга – стадія осмислення, на ній учні знайомляться з новою інформацією, безпосередньо поняттями; третя – стадія розмірковування (рефлексії) [6]. Б. Андрусишин та А. Гуз виділили такі елементи формування наукових понять, як: чуттєво-конкретне сприйняття, виявлення загальних істотних

властивостей спостережуваних об'єктів, абстрагування, визначення, уточнення й закріплення у свідомості їхніх істотних ознак, установлення зв'язку певного поняття з іншими (раніше засвоєними), застосування їх у вирішенні завдань творчого характеру, збагачення поняття, вторинне (більш повне визначення), опора на це поняття при засвоєнні нового, нове збагачення поняття, встановлення нових зв'язків певного поняття з іншими [1, 85]. Процес формування правових понять та сутність кожного з його етапів досліджували С. Бобровник, В. Ваксман, Л. Грузінова, В. Дубровський, Л. Заблоцька, І. Зуб, І. Музика, О. Наровлянський, С. Осмолівський, А. Ришелюк, О. Шмоткін, І. Усенко, Г. Цвікальська.

Проте, глибокого дослідження процесу засвоєння змісту шкільного правознавства проведено не було. Особливості сприймання явищ державно-правової дійсності як першого етапу засвоєння навчального правознавчого матеріалу залишаються не достатньо вивченими, що й обумовило обрання теми нашого наукового дослідження.

Мета статті полягає у встановленні сутності й особливостей сприймання як першого етапу засвоєння навчального правознавчого матеріалу. Її досягнення передбачає визначення видів сприймання об'єктів державно-правової дійсності, методів та прийомів формування їх цілісного перцептивного образу з урахуванням властивостей сприймання, якими є: предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці під сприйманням розуміють психічне відображення предметів і явищ навколишнього світу, що діють у певний момент на органи чуття людини. Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел розглядають як важливу і необхідну умову ефективного засвоєння змісту навчального предмета. На думку О. Савченко, саме нагромадження чуттєвого досвіду є тією основою, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує інтелектуальні почуття, фантазію дітей, отже, учитель має використовувати щонайменшу можливість на уроках, перервах для розвитку процесів сприймання, збагачення зорової пам'яті та уяви дітей [11, 104-105].

Відчуття є основою сприймання, однак не ототожнюються з ним. Відчуття стають складовими вищого рівня відображення дійсності, вказує С. Пальчевський. Сприймання начебто надбудовується над відчуттями. У процесі навчальної діяльності перцептивний образ приходить на зміну сенсорному, проте він уміщує в собі і сенсорний як складову [7, 193]. Відчуття відображають окремі властивості предметів і явищ, а сприймання передбачає їх інтегрування. Такий підхід дозволяє розглядати сприймання як активний процес утворення цілісного перцептивного образу. Активізація забезпечується, вказує О. Савченко,

якщо дати учням установку на що звернути увагу, поставити запитання, які активізують мислення [11, 104].

Сприймання як перший етап засвоєння змісту шкільного правознавства передбачає створення уявлення як чуттєвого образу державно-правової дійсності, що опосередковується поняттям, яке формується. Природнім способом утворення уявлень є споглядання. Специфіка суспільствознавчих наук, однією з яких є правознавство, полягає у тому, що їх неможливо споглядати, адже факти у правознавстві, юридичні факти є неповторними і не відтворюваними. За таких умов особливої актуальності набуває вимога використовувати інформацію з різноманітних джерел з метою забезпечення не тільки безпосереднього, але й опосередкованого сприймання. На базі безпосереднього або опосередкованого сприйняття у свідомості учнів виникають образи предметів, явищ, процесів або уявлення про них, зазначає О. Пометун. Сприйняття, продовжує науковець, передбачає такі дії учнів, як: розглядання, слухання, читання, спостереження [9, 72]. Способами прямого сприймання, тобто наочно-образного відображення предметів, явищ, процесів, що відбувається за допомогою органів чуття, є використання наочності, проведення екскурсій, практичних занять, дидактичних ігор. Способами непрямого, основою якого є друга сигнальна система, – усне і друковане (матеріал підручника, джерела) слово, саме викладання, вміння вчителя викликати у свідомості учнів потрібні уявлення. Значення сприймання полягає у тому, що правильно сформовані образи або уявлення про відповідні явища державно-правової дійсності є основою засвоєння змісту правознавства, правових понять. Ці уявлення створюються передусім через наочні образи (наочність) та слово. Причому, одним з провідних способів формування уявлень у навчанні суспільствознавчим предметам, як вказує К. Баханов, є виклад учителем навчального матеріалу, який здійснюється за допомогою розповіді та опису [2, 94].

Враховуючи надбання психології, педагогіки, дидактики та методики навчання суспільствознавчих предметів, передусім правознавства, можемо стверджувати, що якість засвоєння навчального правознавчого матеріалу, правових понять прямо залежить від властивостей сприймання. Ними є: предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість.

Під предметністю сприймання розуміємо формування такого чуттєвого образу предмета, що вивчається (поняття, що формується), такого уявлення про певне явище державно-правової дійсності, яке відповідає об'єктивній реальності. Це означає, що уявлення про предмет має характеризуватися такими ж властивостями, якими наділений сам предмет як об'єктивно існуючий. Досягнення відповідності

перцептивного образу і реального явища є можливим лише за дотримання таких умов, як: повнота, достатність і необхідність, доступність і зрозумілість учням навчального матеріалу, що сприймається. Інші властивості сприймання (цілісність, структурність, константність, осмисленість) тісно пов'язані з предметністю й сприяють ефективному засвоєнню знань у системі на рівні всього предмету, курсу, розділу, теми. Так, забезпечення предметності не є можливим, якщо предмет не сприймається цілісно та структурно. Сприймання є цілісним, якщо спочатку сприймається предмет у цілому (цілісно), а потім – його окремі частини. Відповідно, створення загального, цілісного образу явища, поняття, нової теми в цілому повинно передувати детальному вивченню їх складових. Саме такий підхід реалізовано у чинних програмах правознавчих курсів. Наприклад, у програмі курсу «Правознавство» рівень стандарту / академічний рівень для 10-го класу Тема: «Загальна характеристика держави та державної влади» передую темам: «Державний лад» та «Особа, суспільство, держава». Відповідно, формується загальне уявлення про державу, потім розкриваються її ознаки, форми та основи взаємовідносин з особою. Названою Програмою також передбачено формування загального уявлення про систему права як сукупності галузей права, інститутів права та правових норм, а потім – уявлення про її перелічені складові. Вироблення загального уявлення про правовідносини як цілісності об'єктів, суб'єктів, змісту та юридичних фактів також передую виробленню уявлень про зазначені елементи їх складу. Формування цілісного уявлення про правопорушення – уявлень про його склад та складові: об'єкт, об'єктивна сторона, суб'єкт, суб'єктивна сторона тощо.

Наведеними вище прикладами можна також продемонструвати і структурність як властивість перцептивного образу відображати будову державно-правового явища як предмета, що сприймається. Структурність сприймання має особливе значення, оскільки, як вказує С.Пальчевський, вона дозволяє розрізняти образи, близькі за змістом [7, 194]. Так, виходячи з того, що проступок і злочин є видами правопорушення, вони – близькі за змістом, є протиправними, суспільно-небезпечними і шкідливими, навіть компоненти їх структури є однаковими (у їхньому складі містяться: об'єкт, об'єктивна сторона, суб'єкт, суб'єктивна сторона), проте, наповнюваність цих компонентів – відрізняється, що й допомагає їх чітко розпізнавати. Так, злочин – це найбільш суспільно-небезпечне винне діяння, яке посягає на цінності, що охороняються нормами кримінального права. Проступки – менш суспільно-небезпечні винні діяння (у порівнянні із злочинами), які посягають на цінності, що охороняються всіма іншими, крім кримінально-правових, нормами права. Відповідно, об'єктом злочину є

суспільні відносини та цінності, що охороняються нормами кримінального права, а об'єктом проступку – суспільні відносини та цінності, що охороняються всіма іншими, крім кримінально-правових, нормами права, тобто нормами цивільного, трудового, адміністративного тощо права. У свою чергу, з метою чіткого розпізнавання проступків визначаємо їх об'єкти, як елементи, що є неоднаковими у структурі, й за допомогою яких вони розпізнаються. Так, об'єктом цивільно-правового проступку є майнові та особисті немайнові відносини й цінності, що охороняються нормами цивільного права й за посягання на які передбачено цивільно-правову відповідальність; адміністративно-правового проступку – встановлений порядок державного управління, порядок проходження державної служби, певні соціальні блага (здоров'я, честь, гідність тощо) [10, 595], сукупність суспільних відносин, які охороняються адміністративним правом і регулюються нормами трудового, земельного, фінансового та ін. права і за порушення яких накладаються адміністративні стягнення, тобто передбачено адміністративно-правову відповідальність; дисциплінарного проступку – дисципліна праці, військова, державна, навчальна та ін. види дисципліни, за порушення якої передбачено дисциплінарну відповідальність [10, 169]. У контексті нашого дослідження актуальними є напрацювання гештальтпсихологів, з урахуванням яких, зазначимо, що в перцептивному образі державно-правового явища, що засвоюється, завжди можна виділити центральну частину – фігуру та периферійну частину, яка відіграє роль фону (тла). Так, центральною частиною уявлення про проступки є саме об'єкт посягання, а не вид відповідальності, до якої може бути притягнутим суб'єкт проступку. На нашу думку, реалізація такого підходу на етапі сприйняття як першому етапі засвоєння є доцільною з огляду на те, що у такий спосіб закладається основа для проведення порівняння, виділення істотних та неістотних, основних і другорядних ознак поняття, що формується, на наступних етапах: осмислення, розуміння, узагальнення.

Константність як властивість перцептивного образу означає його відносну незалежність від умов перебування предмета, який сприймається. Завдяки цьому в пам'яті зберігається еталонний образ об'єкта сприймання, який коригує будь-які результати у бік стабільності. Через це предмети і явища сприймаються в сукупності їхніх стійких рис [7, 195]. Константність набуває особливої актуальності як властивість сприймання образу предмета чи явища державно-правової дійсності, оскільки остання сама по собі є нестабільною, змінною. Отже, на етапі сприймання доцільно створювати узагальнений образ на основі найбільш типових рис явища, поняття, що засвоюється. Так, поняття «договір» наскрізно проходить через різні теми, а саме: «Цивільне право»,

«Сімейне право», «Трудове право», отже в уяві учнів доцільно створити еталонний образ договору як такого, що укладається між особами на певний строк на основі чинного законодавства, є результатом домовленості між ними, досягнення згоди з окремих питань, регулює відносини між сторонами, які його уклали, а також їхню відповідальність за невиконання договору. На основі узагальненого абстрактного образу про договір формуються конкретні образи: цивільно-правового договору, що укладається між суб'єктами цивільно-правових відносин, в якому вони домовляються про права і обов'язки для себе та про відповідальність у разі невиконання умов договору у встановлений у ньому строк; трудового договору, що укладається між робітником та роботодавцем як суб'єктами трудових правовідносин на певний строк та регулює відносини між ними в межах трудового законодавства тощо. Сформований в учнів образ цивільно-правового договору є основою формування образу договору купівлі-продажу, оренди, поставки, дарування, лізингу, позички тощо; а образ трудового договору – контракту як його різновиду. Всі ці образи характеризуються типовими рисами, притаманними перцептивному еталонному, узагальненому образу договору, що був сприйнятий на початку засвоєння цього поняття.

Осмисленість перцептивного образу С. Гончаренко тлумачить як вкладання у сприйняту інформацію певного смислу, встановлення зв'язків між фактами, даними власних спостережень і висновків [3, 242], С. Пальчевський – як властивість образу відбивати певне значення і, таким чином, бути усвідомленим [7, 195]. Осмисленість передбачає вироблення особистісного ставлення до предмета, образ якого сприймається. У такий спосіб закладається підґрунтя формування емоційно-ціннісного досвіду як компонента змісту шкільної правової освіти. Осмисленню образу предмета, що сприймається, сприятиме звернення до життєвого досвіду учнів.

На динаміку й ефективність сприймання впливають різноманітні чинники, передусім суб'єктивного характеру, наприклад, інтереси, потреби, увага, звички, нахили, переконання учнів. Важливу роль відіграють особливості сприймання об'єктивної реальності, за якими Давид Колб виділив та описав дві основні групи людей. До першої він відніс тих, хто сприймає шляхом відчуття, розглядає себе у сьогоденній дійсності, звертається до фактичного досвіду. Вони заглиблюються в себе, у них розвинена інтуїція. До другої, тих, хто більше звертається до абстрактних вимірів реальності. Вони аналізують події, які відбуваються, їх інтелект дає першу оцінку, вони резюмують досвід, доходять до всього логічно. Проте, як зазначає В. Курилів, ці два типи сприймання, хоч і

різні, все ж більше доповнюють один одного, ніж виключають; є однаково цінними [5, 63-65].

Осмисленість як властивість образу, сприйнятого внаслідок відображення явищ, тісно пов'язується з осмисленням як пізнавальним процесом, що слідує за сприйманням. Усвідомлене сприймання інформації, вказує А. Алексюк, завжди передбачає його осмислення і фіксацію в пам'яті. Ефективність сприймання учнями навчального матеріалу є найважливішою умовою для переходу до дальшого пізнання, пов'язаного з розумінням, засвоєнням і оволодінням знаннями, навичками і уміннями, з оперуванням поняттями, гіпотезами, принципами, законами [8, 127].

Висновки. Отже, сприймання є першим етапом засвоєння змісту шкільного правознавства. Його сутність як пізнавального процесу полягає у тому, що в свідомості учня відбувається перехід від відчуття до безпосередньо сприймання, від сенсорного образу до цілісного перцептивного. Метою навчальної діяльності на цьому етапі є створення уявлення, образу певного предмета, явища державно-правової дійсності; формування емпіричного поняття, яке узагальнює подібні риси і сторони багатьох предметів і явищ, наприклад, галузь права, норма права, суб'єкт правовідносин тощо. Для її досягнення, враховуючи специфіку предмета правознавства, доцільно використовувати зорові та слухові відчуття. Відповідно, видами сприймання є: безпосереднє (наочно-образне) та опосередковане. Безпосереднє забезпечується через використання наочності, проведення екскурсій, практичних занять, дидактичних ігор; опосередковане – через використання словесних методів (усне і друковане слово). Провідним методом є виклад учителем навчального матеріалу, що здійснюється як розповідь або опис. Сприймання передбачає такі дії учнів, як: розглядання, слухання, читання, спостереження. Формуванню цілісного перцептивного образу сприяють актуалізація опорних фактичних та теоретичних знань учнів, звернення до їх життєвого досвіду.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшого дослідження потребують осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення, застосування на практиці як пізнавальні процеси, які у сукупності забезпечують засвоєння змісту шкільного правознавства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрусишин Б. І., Гуз А. М. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: Підручник / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – К.: Знання, 2008. – 301 с.
2. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії / Костянтин Олексійович Баханов. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 239 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕРСЕ, 2009. – 480 с.
5. Курилів Валентина. Методика викладання історії: Навч. посібник / Валентина Курилів. – Львів; Торонто: Світ, 2003. – 248 с.
6. Методическое пособие по курсу «Основы правовых знаний». – М.: Вита-Пресс, 1999. – 223 с.
7. Пальчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. 2-е вид. / Степан Сергійович Пальчевський – К.: Каравелла, 2008. – 496 с.
8. Педагогіка. Підручник для студентів педагогічних інститутів та університетів / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: «Вища школа», 1986. – 542 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К., 2007. – 144 с.
10. Правознавство: Підручник / А. І. Берlach, Д. О. Карпенко, В. С. Ковальський, А. М. Колодій, А. Ю. Олійник, О. О. Підпригора; За ред. В. В. Копейчикова, А. М. Колодія. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 752 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / Олександра Яківна Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
12. Ткачова Н. А. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Авксентіївна Ткачова / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 36 с. – укр.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання правознавства учнів основної і старшої школи.

ЗАСАДИ ХАРЦЕРСЬКОЇ МЕТОДИКИ «ПРОГРЕСИВНОГО САМОВИХОВАННЯ»

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград).

У статті з'ясовуються засади методики харцерського «прогресивного самовиховання».

В статті определяються основи методики харцерського «прогресивного самовиховання».

Ключові слова: позашкільне виховання, харцерський метод, «прогресивне самовиховання».

Постановка проблеми. В основі ідентичності європейця – рицарська культура. Так вважає видатний сучасний польський історик Єжи Ключовський, – багатолітній професор Люблінського Католицького університету, доктор honoris causa Києво-Могилянської академії, Лауреат Нагороди польсько-українського поєднання, яку одержав у присутності Папи римського Івана Павла II у Львові у 2002 р., нині – директор Інституту Центрально-Східної Європи в Любліні і голова Федерації Інститутів Центрально-Східної Європи. Проф. Є. Ключовський вказує, що «йдеться про такі відомі моделі поведінки, як дотримання кодексу честі в бою, почуття обов'язку та відповідальності, вихованість,

рицарське ставлення до дами-жінки, вірність. Виразними репліками рицарської культури донині є вірець джентльмена чи, у випадку юнацтва, харцера» [1, с.123].

Харцери (harcerz, від слова harc – герць, бойова сутичка) – юнацькі об'єднання скаутського типу, що почали поширюватися у Польщі на початку ХХ ст. з метою виховання молоді на морально-патріотичних засадах сміливості, честі, вірності. Певним аналогом харцерів в Україні є започаткована 1911 року у Львові юнацька організація «Пласт».

Харцерство як масовий громадсько-педагогічний рух виявилось важливим чинником збереження національної ідентичності та боротьби польського народу за незалежність впродовж ХХ ст.

Аналіз досліджень і публікацій. На підставі узагальнення праць засновників і теоретиків харцерства, основних програмних документів та методичних розробок Головної квартири Союзу Польських Харцерів [2 - 6] можна виокремити такі основні ідейні та педагогічні засади харцерства як громадсько-педагогічного руху:

– харцерство є добровільним рухом, котрий діє у відповідності з власними цілями, звичаями і методами. Харцерство доповнює отримані у школі і вдома знання; допомагає вчитися розуміти себе, розвиває бажання вчитися і пізнавати нове. Харцери відкривають для себе світ поза класними кімнатами, навчаючись один в одного і ділячись між собою знаннями;

– харцерам пропонуються як цікаві навчальні програми, так і творчі заняття, що розвивають дітей та молодь духовно, фізично і соціально;

– харцерство – рух, який розвивається і пристосовується до місцевих умов і потреб;

– членом харцерської організації стають добровільно, за власним бажанням;

– харцерство сприяє взаєморозумінню між поколіннями. Дорослі, займаючись з молоддю, отримують необхідний досвід і можливість навчатися на різних курсах;

– харцерство не пов'язане з політичними організаціями і об'єднаннями, але в той же час вчить харцерів віддавати свій обов'язок суспільству і Батьківщині.

Постановка завдання. У нашій статті ми ставимо собі за мету розкрити сутність методики харцерського «прогресивного самовиховання».

Виклад основного матеріалу. Харцерство – польська відміна скаутингу. Скаутинг же виник з бажання його творця, Р. Баден-Пауелла, вдосконалити суспільство. Цієї мети, як він вважав, можна було досягти, тільки вдосконаливши кожну особу в суспільстві, оскільки «характер членів суспільства», на його думку, є найбільшою силою країни.

У харцерському русі «вдосконалення особистості» або, використовуючи відповідніший термін, – виховний процес – реалізується через систему прогресивного самовиховання, якою є харцерський (скаутський) метод.

Харцерський (скаутський) метод – це структурована основа, розроблена так, щоб надихати і вести кожну молоду людину шляхом її особистісного зростання. Харцерський метод призначений допомогти кожній молодій особистості використовувати і розвивати свої здібності, зрозуміти власні інтереси, збагатити особистий життєвий досвід, допомогти знайти конструктивні шляхи задоволення потреб на різних стадіях розвитку і надати можливості для подальшого розвитку відповідно до індивідуального ритму.

Харцерський метод описується ще як система. Це означає, що його слід сприймати як групу взаємозалежних елементів, що складають єдине ціле. От чому слово «метод» використовується в однині, а не у множині. Бо, тоді як кожен з елементів, що входять до його складу, можна розглядати самостійно і часто роздільно (як вони насправді розглядаються іншими виховними системами), про харцерський метод можна говорити тільки, коли всі його елементи сполучені в єдиній виховній системі.

У кожного елемента є своя виховна функція (тобто кожен елемент призначений сприяти певним чином виховному процесу), і кожен елемент доповнює дію інших. Тому всі ці елементи необхідні для функціонування цілісної системи, і їх слід використовувати відповідно до мети і принципів харцерського руху.

Те, як ці елементи застосовуються, повинно відповідати рівню зрілості молодої людини. Скаутський метод - це основоположний аспект харцерства. Якщо який-небудь з елементів не зможе працювати через недостатній рівень зрілості людини або через те, що людина «переросла» потребу в якому-небудь з цих елементів, тоді харцерство не підходить для неї. Таке може відбутися, коли намагаються застосовувати харцерський метод для виховання дітей або дорослих, яким вже далеко за двадцять.

Всі елементи харцерського методу, що працюють як частина системи, активно застосовуються в житті місцевої (первинної) організації, але не кожен з цих елементів чітко виявляється. Деякі елементи відіграють тільки допоміжну роль.

Проте за певний період – наприклад, впродовж кількох зустрічей або харцерського табору – всі елементи методу активно використовуються.

Харцерський закон і обіцянка. Харцерський Закон – це кодекс життя кожного харцера і всіх членів харцерської організації, заснований на

принципах скаутингу. Через кодекс, практично вживаний в повсякденному житті, скаутський Закон дає практичний шлях розуміння молоддю особю цінностей, які харцерство пропонує як основу життя особистості.

Обіцянка – це особистісне зобов’язання зробити все можливе, щоб жити відповідно до цього кодексу, яке кожна молода людина дає перед групою однолітків, коли вирішує вступити до руху. Даючи Обіцянку, молода людина приймає свідоме і добровільне рішення прийняти скаутський Закон і взяти на себе відповідальність цього рішення, докладаючи особистості зусилля («роблячи все, що в його/її силах»). Те, що Обіцянка дається перед однолітками, не тільки надає особистому зобов’язанню гласності, але також і символізує суспільні обов’язки і відданість іншим членам групи. Таким чином, Обіцянка – це перший символічний крок у процесі самовиховання.

Закон і Обіцянка розглядаються як один елемент, тому що вони тісно взаємопов’язані.

Навчання через справу. Навчання через справу означає розвиток як результат особистісного досвіду на відміну від суто теоретичного навчання. Він відображає активний шлях набуття молоддю людиною знань, умінь і соціальних установок. Навчання через справу відображає практичний підхід харцерського руху до виховання, заснований на навчанні через можливість переживань, що виникають в процесі діяльності і при зіткненні з повсякденним життям.

Отже, це є способом допомогти молодій особистості розвиватися в усіх аспектах особистості, беручи те, що має особистісну значущість, зі всього, що вона переживає.

Система патрулів (або командна система). Командна система (або система патрулів, як її часто називають) – це основа структури організації місцевої скаутської організації, що складається з невеликих груп молодих членів руху і дорослого керівника.

Кожна невелика група, що зазвичай складається з шести-восьми членів, працює як команда з одним членом групи, що виконує функції лідера. У кожній команді молодь організовує своє життя, розподіляючи обов’язки, визначаючи, організовуючи, здійснюючи і оцінюючи свою діяльність відповідно до своїх можливостей. Це робиться за підтримки дорослого керівника. Представницька система забезпечує участь молодих членів Руху в процесі прийняття рішень скаутської організації в цілому за підтримки дорослих керівників.

Командна система, заснована на природній схильності молодих об’єднуватися у невеликі групи, спрямовує значний вплив, який однолітки чинять один на одного, у конструктивне русло. Це дозволяє молодим людям розвивати свої здібності, зводячи їх воєдино і йдучи далі

в розвитку індивідуальних умінь, талантів і командного духу взаємної підтримки.

Вона також дозволяє їм розвинути конструктивні взаємини з іншими молодими людьми і дорослими і навчитися жити відповідно до демократичної форми самоврядування.

Символічна основа.

У харцерському русі символічна основа – це кілька символів, що втілюють виховну пропозицію для певного вікового діапазону. Мета символічної основи – глибше укріплювати уяву, дух шукача пригод, здатність молоді до творчості і кмітливості, стимулюючи її розвиток, допомагаючи ототожнити себе з напрямками розвитку і цінностями, покладеними в основу харцерського руху, стимулюючи згуртованість і солідарність всередині групи.

Харцерство втілює пригоди, згуртовані групи, розвиває спостережливість, винахідливість і просто привчає до здорового життя у природі.

Особистісний прогрес. Особистісний прогрес – це елемент, що допомагає кожній молодій особистості розвинути внутрішню мотивацію, щоб бути свідомо і активно залученою до свого власного розвитку. Це дозволяє молодій особистості прогресувати по-своєму, належним чином зі своїм темпом в загальному напрямку виховних цілей вікової групи, знайти впевненість і усвідомити досягнутий прогрес.

Прогресивний план – це основний інструмент, використовуваний для підтримки цього елемента скаутського методу.

Життя в гармонії з природою. Природа, тобто природне середовище – ліси, рівнини, море, гори, пустеля, на відміну від штучно створеного середовища, такого як шкільний двір, забетоновані місця таборування і густонаселені міста. Природа також означає те, що Р. Баден-Пауелл назвав «гармонійним цілим нескінченного, історичного і мікроскопічного», з місцем для людства в ньому.

Через величезні можливості, які світ природи дає для розвитку фізичного, інтелектуального, емоційного, суспільного і духовного потенціалу молодій особистості, природне середовище є ідеальним місцем для застосування скаутського методу. Насправді, хоча це не завжди може бути досяжне, особливо в сучасному урбанізованому середовищі, скаутські заходи зазвичай повинні проводитися на природі.

Проте використання природи як елемента скаутського методу передбачає більше, ніж діяльність, що проводиться на природі. Це включає розвиток конструктивного контакту з природою, повне використання унікальних можливостей для навчання, що надаються природним світом, щоб сприяти розвиткові молоді. (Що стосується лісу, то бачення Р. Баден-Пауеллом природи як виховного інструменту можна

узагальнити таким чином: «Для тих, у кого є очі, щоб бачити, і вуха, щоб чути, ліс – це водночас лабораторія, клуб і храм»).

Підтримка дорослих. Підтримка дорослих включає три аспекти, котрі відповідають трьом різним ролям, які дорослому необхідно враховувати, працюючи в харцерській організації.

Керівник забезпечує, щоб будь-яка діяльність, що здійснюється групою, була успішно завершена. Тоді як не кожен дорослий може володіти навичками, потрібними для всіх видів діяльності, він все ж таки відповідає за те, щоб уся група була забезпечена необхідною технічною підтримкою і допомогою фахівця там і тоді, коли це слід.

Педагог безпосередньо підтримує процес самовиховання і забезпечує, щоб те, що молода особа переживає, мало позитивний вплив на розвиток знань, умінь і соціальних установок цієї особистості. Іншими словами, як педагогові дорослому керівникові слід встановити особистий контакт з кожним, будь це молода людина або дівчина, щоб допомогти їм визначити власні потреби розвитку, визнати ці потреби і забезпечити їх адекватне задоволення через прогресивний розвиток.

Посередник, ґрунтуючись на добровільній співпраці між молоддю і дорослими, забезпечує, щоб взаємини всередині групи були позитивними і плідними для всіх, щоб група створювала привабливе середовище і підтримувала безперервний розвиток групи як цілого. Це передбачає насичену навчальну співпрацю між молоддю і дорослими, засновану на взаємоповазі, довірі і визнанні один одного як особистості.

Щоб харцерський метод працював ефективно в групі молодих людей, дорослий керівник харцерської організації належним чином використовує елементи методу і його динаміку.

Динаміку харцерського методу забезпечує взаємозв'язок таких чотирьох елементів:

- виховні цілі;
- структура і функціонування організації;
- діяльність;
- життя в групі.

Виховні цілі. У харцерському русі для кожної вікової групи пропонується кілька загальних виховних цілей, що відносяться до розвитку молодої людини. І кожен член руху розвивається у напрямку цих виховних цілей по своєму власному шляху. Дорослий керівник в харцерській організації бере до уваги все: те, як нею управляють, процес прийняття рішень, типи взаємин, які необхідно виховувати, діяльність, в якій братиме участь молодь, з погляду того, як всі ці аспекти можуть сприяти, а не перешкоджати, досягненню виховних цілей.

Діяльність. У харцерському русі діяльність включає такі заходи, як походи на природу, суспільно корисна праця, соціальні проекти тощо.

Вона також включає те, що необхідне для роботи харцерської організації, і такі буденні речі, як придбання їжі, приготування вечері в таборі, поїздка до місця проведення заходу, участь в обговоренні розвитку особистості. Обидва види діяльності сприяють виховному процесу, і скаутський метод застосовується щодо обох. Діяльність, безумовно, створює сприятливе середовище для застосування скаутського методу. Діяльність, якою б вона не була, не обов'язково є харцерською діяльністю. Вона стає харцерською тоді, коли до неї застосовується скаутський метод.

Сама по собі діяльність повинна бути заснована на інтересах і потребах молодих людей, щоб вона приваблювала їх і приносила їм задоволення. Захід повинен бути задуманий так, щоб була чітко визначена виховна мета. Він повинен бути певним випробуванням, яке молода людина повинна сприймати як щось корисне.

Життя в групі. Все, що переживає молодь всередині групи і харцерської організації в цілому, є результатом роботи міні-суспільства, що складається з молодих людей і дорослих керівників. Виховання командного духу передбачає підтримку конструктивної динаміки групи (взаємодія і взаємини, що розвиваються між молодими людьми і між молодими людьми і дорослим керівником). Це також передбачає використання прагнення молодих людей до взаємодії (між собою і з дорослим керівником) в найрізноманітніших ситуаціях, що природно виникають під час їх перебування в русі. Коли формується почуття команди, група в цілому бере до уваги потреби і інтереси кожного, і кожен сприяє розвитку групи.

Життя в групі стимулює досвід і переживання, які можуть вести до емоційного і суспільного зростання, розвитку соціальних установок і сприйняття цінностей особою тому, що:

- робота в згуртованій групі і пізнання на практиці переваг життєвого кодексу (харцерського закону в дії) дають молодій особистості природне середовище, щоб усвідомити глибше значення цінностей, яких дотримується харцерство;

- конструктивна взаємодія і взаємини з іншими членами групи підтримують клімат взаємної довіри і турботи і сприяють розвитку почуття особистості і власної значущості;

- перспектива бути частиною згуртованої групи стимулює бажання належати саме цій групі і відчувати себе прийнятим її членами;

- життя групи відповідно до харцерського кодексу, вплив однолітків є одним з важливих аспектів розвитку молодої особистості. Таким чином, соціальні установки і цінності, які стимулює життя в групах, мають особистістісну природу (такі, як конструктивне і активне ставлення до життя, впевненість в собі, дух романтики,

постановка цілей тощо) і соціальну природу (такі як командний дух, пошук компромісу, визнання розбіжностей і взаємозалежності, солідарність тощо). Тому життя в групі дає молодим людям можливість практично реалізувати і розвинути – належним чином зі своїм потенціалом – здатність до автономії, готовності допомогти іншим, відповідальності та ідейності.

Структура і функціонування організації. Це означає те, як застосовується харцерський метод і механізм діяльності, що практично виконується в харцерській організації (наприклад, надання молодій людині конкретних можливостей на практиці перевірити, що таке прийняття рішень, відповідальність, встановлення контакту з місцевою громадою тощо).

Це також передбачає використання засобів (не тільки фінансових і матеріальних, але й часу тощо), що також відіграє важливу роль, впливаючи на якість досвіду.

Коли ці чотири елементи по-справжньому доповнюють один одного, харцерський рух може запропонувати молодій людині багатший навчальний і життєвий досвід.

Наприклад, організація може вважати, що «демократія» - дуже важливе питання, що вимагає особливої уваги з погляду виховання. Допомога молоді в розвитку особистісної прихильності демократичному способу життя (виховна мета) навряд чи буде винятково результатом заходів, пов'язаних з набуттям знань про предмет. На цьому прикладі питання для обговорення можуть бути такими:

- Чи дозволяє те, як було заплановано захід, практично відчутти демократичний спосіб життя (діяльності)?
- Чи всі молоді люди виконують обов'язки і роблять особистий внесок до життя організації (життя в групі)?
- Чи здатний дорослий керівник прислухатися до думки молодих людей і давати їм можливість приймати рішення належним чином з їх здібностями (структура і функціонування організації)?
- Нарешті, що можна вдосконалити в житті організації, в тому, як взаємодіє керівництво і молодь, в діяльності групи, щоб досягти виховної мети?

Висновки. Харцерський рух – це насамперед «виховний рух». Виховання теоретиками руху розуміється в широкому сенсі – як процес, що триває все життя, робить можливим всеосяжний і безперервний розвиток здібностей людини як особистості і як члена суспільства.

Розвиток особистості не завершується в період «формування» (дитинство і підлітковий вік). Він продовжується впродовж усього життя. Як і у будь-якого «процесу», тут є свої «злети» й «падіння», тобто періоди більшої чи меншої активності, інтенсивності, значущості.

Мета виховання – сприяти повному розвитку автономної, готової допомогти іншим, відповідальної та ідейної особистості.

Автономність розуміється як здатність самотійно приймати рішення і управляти своїм життям.

Готовність допомогти іншим – це активна турбота про людей і уважне ставлення до оточуючих.

Відповідальність – здатність усвідомлювати наслідки своїх рішень, виконувати взяті на себе зобов'язання і завершувати розпочату справу.

Ідейність – прагнення жити відповідно до своїх цінностей і дотримуватися демократичних ідеалів.

Розвиток людини як особистості у методиці харцерського виховання розуміється як розвиток здібностей особистості в усіх сферах: фізичній, розумовій, емоційній, суспільній і духовній.

Розвиток людини як члена суспільства – це розвиток розуміння інших і співучасті, виховання почуття приналежності до суспільства і усвідомлення себе частиною його історії й еволюції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ключовський Єжи. Історія Польщі до кінця XV століття. – Люблін: Товариство Інституту Центрально-Східної Європи, 2005. – 238 с.
2. E. W. Piasecki, Harce młodzieży polskiej. Zasady Wychowania Fizycznego, Warszawa 1904.
3. Aleksandr Kamiński, Wielka Gra. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1981.
4. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Braterstwo i Służba; Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
5. Strona internetowa Muzeum Harcerskiego w Zakopanem // <http://www.18gdhs.pl/mustum/ciekawostki.html>;
6. http://pl.wikipedia.org/wiki/Andrzej_Malkowski

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Олена САНДЕЦЬКА (Черкаси)

У статті розглядається проблема освіти людей похилого віку. Аналізується діяльність університетів третього тисячоліття та їх вплив на життя людей похилого віку.

В статье рассматривается проблема образования людей преклонных лет. Анализируется деятельность университетов третьего тысячелетия и их влияние на жизнь людей преклонных лет.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта людей похилого віку, університети третього тисячоліття.

Постановка проблеми. У зв'язку із збільшенням тривалості життя людини та числа громадян похилого віку, в науці та соціальній практиці помітно зріс інтерес до геронтологічних проблем. На VI Міжнародній конференції з освіти дорослих, що відбулася під егідою ЮНЕСКО в Бразилії (Белен, 2009 р.), наголошувалося, що освіта дорослих, складовою частиною якої є освіта людей похилого віку – це головний інструмент розв'язання глобальних проблем XXI століття.

Вихід на пенсію є одним з найбільш кризових моментів в житті кожної людини, який спричиняє суттєві зміни в умовах й способі життя. Така ситуація вимагає від людини переосмислення життєвих цінностей, ставлення до себе і до навколишнього середовища, пошуку нових шляхів реалізації життєвої активності. У більшості людей похилого віку, цей процес відбувається довго й болісно, супроводжується переживаннями, пасивністю, невмінням знайти нові заняття і контакти, по-новому поглянути на себе та навколишній світ.

Тому, однією з актуальних проблем сучасних наукових досліджень в галузі геронтології, андрагогіки та соціального навчання дорослих – є збереження активного життя людей похилого віку, шляхом їх освіти та навчання.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблеми людей похилого віку досліджувались соціологами М. Александрова, А. Дмитрієв, З. Саралієва, В. Шапіро. Значний внесок у розвиток соціальної геронтології зробили: психолог Б. Ананьєв, який обґрунтував необхідність комплексного підходу до процесу старіння; сучасні геронтологи Г. Абрамова, В. Альперович, А. Лідерс, А. Козлов, Р. Яцемирська, а також зарубіжні науковці – А. Адлер, Е. Берн, К. Хорнц, Е. Фромм, Т. Шибутані та багато інших.

Мета статті. Дослідити стан проблеми освіти людей похилого віку, а також проаналізувати діяльність університетів третього тисячоліття.

Виклад основного матеріалу. Початок теоретичного осмислення сутності та ролі освіти людей похилого віку, був покладений в середині 70-х років XX століття. Перший університет третього тисячоліття, для людей похилого віку, був заснований в 1973 році в Тулузі у Франції професором соціології міжнародного права П'єром Велласом.

На думку П. Велласа, університети третього тисячоліття – є саме університетами, оскільки їх завдання – це наука і дослідження. Вони, також, є геронтологічними установами, оскільки дані дослідження, в основному, стосуються процесу старіння й старості. Отже, їх метою є поліпшення умов життя людей похилого віку. [4, с.104-106].

Університети третього тисячоліття – це освітні установи або навчальні центри для літніх людей. Вік студентів складає від 40 до 80

років, що вказує на особливий характер цих установ. Класи формуються з людей однакового віку, що дозволяє досягати більшої результативності щодо питань загального стану здоров'я, високого рівня освіти, і часто – кращого фінансового становища [1].

Університети третього тисячоліття – є видом навчального співтовариства, де організуються людьми, які хочуть брати активну участь в житті суспільства.

Необхідно зазначити, що в Україні вперше такі структури були започатковані Інститутом геронтології, а також розроблені спеціальні програми навчання за різними напрямками. В останні роки розвиток мережі університетів третього тисячоліття / університетів третього віку, отримав подальший поштовх, завдяки підтримці цього напрямку проектами Фонду народонаселення ООН.

Освіта дорослих в пенсійному віці, не переслідує мети отримання професії та подальшого працевлаштування. Даний вид соціального навчання, відноситься до так званої неформальної освіти, метою якої є персональний розвиток, соціальна адаптація, збереження активної позиції людей похилого віку. Завантаження та отримання нових знань, дозволяє студентам пенсійного віку реалізувати свої здібності, залишатися самостійними і бути менш схильними до стресових станів у кризовий період [3].

Так, наприклад, в польських університетах для людей похилого віку виділяються кілька освітніх цілей навчання:

1. *Попередження старості.* Програми університетів ставлять собі за мету подолати негативні ознаки старіння, за допомогою пропаганди фізичної та психічної активності. Освіта - розглядається як протидія процесу старіння, як боротьба з ним.

2. *Підготовка до пенсії.* У рамках освітньої програми проводяться семінари з психології та філософії життя, встановленню контактів з іншими людьми.

3. *Підготовка до громадської діяльності.* Слухачі університетів "третього віку" беруть участь у різних благодійних акціях, що допомагає літнім людям відчувати свою значимість [5, с.109].

На сьогоднішній день, у багатьох країнах світу (США, Японії, Франції, Польщі та ін.) відкриті спеціальні курси, навчальні центри, народні університети та факультети для літніх людей. Навчальні програми для даної категорії громадян складаються на основі психологічних та соціологічних досліджень, з урахуванням їхнього життєвого досвіду та різнобічних інтересів. Особливістю навчання – є залучення багатого життєвого досвіду людей похилого віку у навчальний процес, їх висока мотивація, оскільки навчання відбувається без обов'язкових програм.

Дослідження показують, що частина людей похилого віку мотивує свою подальшу освіту прагматичними причинами, а в інших переважають експресивні фактори.

Огляд мотивів показує, що як у дорослих, так і у літніх учнів дуже сильно розрізняються потреби, інтереси та очікування. Ця різноманітність впливає з суспільно-економічної та освітньої ситуації; а також від розміщення запропонованих програм та їх доступності. Теорії, що стосуються освіти людей похилого віку, повинні враховуватися при створенні навчальних програм.

Досвід освіти людей похилого віку, утворився на базі навчальних програм для дорослих. Згодом, ці програми були модифіковані, шляхом введення специфічних дисциплін, створених для людей похилого віку.

У Японії спеціальні заняття для літніх людей утворилися в 60-х роках ХХ століття. Організації, діючі в рамках японської системи освіти, пропонували різноманітні програми, починаючи з комунальних проблем та закінчуючи навчанням жінок, матерів у період догляду за дитиною. У 1965 році уряд доручив місцевій владі розробити систему подальшої освіти для літніх людей і з 1980 року ця система стала регулярною.

У Фінляндії, більше 60-ти років, діють народні університети, які приймають на навчання усіх бажаючих. Університети та колегії, пропонують традиційну освіту та навчання дорослих усім віковим групам, а також спеціальну освіту літніх людей. У рамках народних університетів, проводяться, так звані, академії для літніх людей.

У Данії та Швеції освітою літніх людей, також займаються народні університети. У Данії існують навіть спеціальні університети для пенсіонерів. Їх діяльність фінансується приватними особами, міністерством, а також місцевими урядами.

Багато організацій, що займаються освітою дорослих у Голландії, співпрацюють з промисловими підприємствами та сферою послуг, у рамках проекту під назвою "Пенсія в перспективі". Метою цього співробітництва – є надання можливості отримати освіту працівникам, які збираються на пенсію. Також, проводяться курси в місцевих центрах чи організаціях системи освіти. Головним завданням яких – є допомога людям похилого віку навчитися переживати зміни, формувати нові відносини й поведінку в мінливій життєвій ситуації.

Згідно розпорядження італійського міністерства освіти, були організовані курси для осіб похилого віку на рівні початкової та середньої школи. Вони не функціонують регулярно і не охоплюють значну частину учнів. Їх завдання – це компенсація рівня освіти. Також, існують аматорські хори та театральні трупи, що складаються з людей похилого віку.

У Франції, незалежно один від одного, розвиваються три галузі освіти дорослих. Перша, утворилася з традиційного сільського навчання і зараз її визначають, як культурно-громадську освіту. Друга – це сфера освітньої діяльності профспілок. Третя, стосується професійного навчання, яке в останні двадцять років розвивалося дуже інтенсивно і стало домінуючим сектором системи освіти дорослих. Особлива увага приділяється розвитку безперервної освіти для інвалідів та пенсіонерів. Але, як і вся система французької освіти дорослих, вона орієнтована, головним чином, на професійне навчання.

У Польщі, установами, що призначені для всіх, незважаючи на вік, місце проживання та освіти, були загальні університети. Найбільш вагомий вплив, вони мали в маленьких містечках та селах. У сільських загальних університетах навчалися разом три покоління: молодь, люди середнього віку та літні люди. Вік студентів коливався від 16 до 80 років. У 60-70-х роках ХХ століття, з'явилися університети для пенсіонерів, які об'єднують людей похилого віку з початковою освітою. Загальний університет ставав для учасників чимось, на зразок навчальної розваги [5].

Для реалізації освітніх цілей використовуються різні форми і способи навчання людей пенсійного віку: лекції, семінари з групами за інтересами (Семінари ґрунтуються на самостійному розгляді учасниками окремих наукових проблем. Часто, академічна форма поступово переходить в менш сувору структуру, яка називається групою за інтересами. Але, звичайно, семінари та групи за інтересами можуть існувати окремо), групи самоосвіти та взаємодопомоги (Учасники занять характеризуються різним ступенем активності. Тому, інтелектуально активні студенти організують групи самоосвіти. Ця форма досить популярна в польських університетах третього віку. Студенти самостійно складають програму занять, організують цікаві зустрічі, ювілеї та багато іншого. Ті, хто за станом здоров'я не можуть брати участь у заняттях, користуються послугами групи взаємодопомоги), екскурсії [2].

Освітні програми можуть реалізовувати вузи, середні спеціальні навчальні заклади, міські та сільські школи, релігійні громади, політичні партії, ветеранські організації, культурно-освітні установи та організації, благодійні фонди, ЗМІ. Перелік не є вичерпним і може бути доповнений, виходячи з потреб та інтересів учасників освітнього процесу.

Висновки. Організація освітніх програм для людей похилого віку, піднімає рівень їх соціального благополуччя, відіграючи важливу роль у профілактиці негативних наслідків кризового періоду, підвищуючи їх адаптивні можливості до внутрішніх і зовнішніх змін.

Специфіка освіти людей похилого віку полягає у тому, що її контингентом є люди, які поєднують навчальну діяльність з особистим життєвим досвідом. Тому, на цей вид освіти не можна перекладати традиційні постулати педагогічної теорії, форми і методи навчання й виховання підростаючого покоління. Отже, існує нагальна потреба створення системи підготовки андрагогів і герагогів – фахівців з освіти дорослих та людей похилого віку. Без сучасних знань про людей похилого віку та оволодіння сучасними методиками і технологіями, неможливо досягти ефективності та якості освітнього процесу, який забезпечить оптимальні умови для успішного старіння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агапова О. В., Кононыгина Т. М. Образование пожилых. Руководство практической работы. – Орел: Издательство НП Редакция газеты «Орловская правда», 2001. – 32с.
2. Кононыгина Т. М. Герагогика: пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. – Орел: Агенство печати «Красная строка», 2006. – 166с.
3. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349с.
- 4 Vellas P. La recherche et les Universites du Troisième age, «Gerontologie et Societe» / P. Vellas. - 1990.- №55. -s.104-106.
5. Czerniawska O., Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii / O. Czerniawska. -Łódź, 2007. - s.118-141.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сандецька Олена Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Коло наукових інтересів: формування андрологічної компетенції студентів в педагогічному університеті в Польщі.

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ ЛІЦЕЮ

Ольга СЕРЕБРЯНСЬКА

У статті розкриваються можливості методичної роботи у підвищенні рівня професіоналізму педагогів ліцею, як засобу активізації професійної позиції, творчого стилю діяльності та підготовки їх до інноваційної діяльності.

В статті розкриваються можливості методической роботи в підвищенні рівня професіоналізму педагогов ліцея; как средства активизации профессиональной позиции педагогов, творческого стиля деятельности и подготовки их к инновационной деятельности.

Ключові слова: методична робота, професійна позиція, професіоналізм вчителя, творчий стиль діяльності, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Підвищення якості шкільної освіти потребує удосконалення педагогічного професіоналізму вчителів, педагогів ліцеїв. На вирішення означеної проблеми спрямовується система методичної роботи у навчальних закладах ліцейського типу, яка потребує впровадження креативного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема організації методичної роботи у закладах освіти розкривається у роботах Ю. К. Бабанського, Т. М. Десятова, В. С. Демчука, І. А. Зязюна, І. П. Жерносек, О. М. Коберника, В. В. Крижко, Ю. О. Нікітіна, І. П. Нікітіної, І. В. Нікішиної, С. М. Павлютенкова, Б. Л. Тевліна, Н. М. Чепурної, В. В. Шеліхової та інших.

Проблемою удосконалення методичної роботи останніми роками займалися О. В. Варгата, Н. В. Дудніченко, Г. С. Ковальчук, І. О. Колесник, О. М. Кутова, С. В. Майданенко, В. І. Павленко, О. І. Савчук, О. В. Темченко, О. В. Фісун, С. Шидловська, Т. Шевелева, І. Шупік та інші. У роботах означених авторів недостатньо висвітлені розвиваючий потенціал методичної роботи у підготовці педагогів ліцею до творчої педагогічної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що значна увага науковців зосереджена на дослідженні методичної роботи як форми організації підвищення професійності викладачів, умови розвитку педагогічної творчості педагогів, як допомоги у формуванні наукової організації навчального процесу, засвоєння досягнень науки і передового педагогічного досвіду та організації підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників. В той же час поза увагою вчених залишились питання розвиваючих можливостей методичної роботи в підвищенні рівня професіоналізму педагогів ліцею.

Формулювання цілей статті пов'язано із розкриттям можливостей методичної роботи у підвищенні рівня професіоналізму педагогів ліцею.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема професіоналізму вчителя була предметом дослідження багатьох науковців. Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, а саме праць І. Д. Багаєвої, О. А. Бодальова, Н. В. Гузій, А. О. Деркача, Ю. Н. Кулюткіна, К. М. Левітан, А. К. Маркової, І. П. Підласого, В. В. Радула, Г. М. Сагач, В. Я. Сіненко, В. О. Сластьоніна, Г. С. Сухобської та інших дозволило дійти висновку, що професіоналізм вчителя є складне особистісне утворення, що поєднує в собі професійно-педагогічні знання, вміння, навички, нестандартні професійні дії, прагнення постійно оновлювати та розширювати педагогічний кругозір, розвивати креативні здібності та потребу у педагогічних інноваціях. Науковці зазначають, що основи професіоналізму майбутніх вчителів закладаються в процесі професійної підготовки та дістають подальшого розвитку у викладацькій діяльності.

Значні можливості в цьому напрямку має методична робота у загальноосвітніх навчальних закладах, гімназіях та ліцеях.

Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність підходів до визначення поняття «методична робота». У Російській педагогічній енциклопедії (1993 р) М. М. Поташнік дає наступне визначення: «Методична робота в освітніх закладах Російської Федерації є частина неперервної освіти вчителів, вихователів. Мета її – засвоєння найбільш раціональних методів та прийомів навчання та виховання учнів, підвищення рівня загально дидактичної та методичної підготовленості педагога до організації та реалізації навчально-виховної роботи. Вона здійснюється протягом навчального року та органічно поєднується з повсякденною практикою педагогів».

Вітчизняний науковець О. В. Варгата зазначає, що методична робота в сучасній школі – це цілісна система взаємопов'язаних заходів, які ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду і спрямовані на підвищення фахової майстерності педагогів, на розвиток творчого потенціалу кожного педагога зокрема та всього педагогічного колективу з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу[1].

І. Шупік спираючись на праці В. В. Григоращ, Г. В. Єльнікової, Л. М. Карамушки, О. М. Касьянова, О. І. Мармази, О. Л. Сидоренко, Є. М. Хрикова, Г. С. Цехмістрова розглядає методичну роботу як цілісну динамічну соціально-педагогічну систему, яка спрямована, перш за все, на підвищення професійної майстерності вчителів і передбачає безперервне самовдосконалення педагогів [4].

На думку О. І. Савчук та Г. С. Ковальчук методична робота це робота, заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду, система аналітичної, організаційної, діагностичної, науково-практичної, інформаційної діяльності з підвищення наукового та загальнокультурного рівня педагогічних працівників, удосконалення їхньої професійної компетентності та підвищення ефективності навчально-виховного процесу [2].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про розуміння науковцями методичної роботи як основного виду освітньої діяльності, що представляє собою сукупність заходів, які проводяться адміністрацією закладу, вчителями та вихователями з метою оволодіння методами та прийомами навчально-виховної роботи, творчого застосування їх на уроках та позакласній роботі, пошуку нових, найбільш раціональних та ефективних форм та методів організації, проведення та забезпечення освітнього процесу. Окрім того це цілісна система, що заснована на досягненнях передового педагогічного досвіду та аналізі навчально-виховного процесу. Незважаючи на різноманітність

визначень науковці переконані, що організація у навчальному закладі методичної роботи є одним з основних напрямків підвищення кваліфікації педагогів, оскільки методична робота підвищує рівень професійних знань вчителів, формує практичні вміння та навички рішення педагогічних проблем, активну професійну позицію, творчий стиль діяльності, готовність педагогів до інноваційної діяльності.

Певні науковці розглядають організацію методичної роботи у навчальних закладах як умову розвитку педагогічної творчості педагогів, а саме: Ю. К. Бабанський, В. Бартош, Н. П. Волкова, Н. Галат, Л. Жак, Л. В. Кондрашова, В. І. Кудзоєва, Т. С. Рабченюк та інші. Так Т. Шевелева пише: «підвищенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах сприяє спеціальна методична робота, яка збагачує їх педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям оволодівати педагогічною майстерністю. Підтримує в педагогічному колективі дух творчості, прагнення до пошуку» [3,с.64].

Результативність методичної роботи в підвищенні рівня професіоналізму визначається тим, наскільки педагогу ліцею вдається:

- зорієнтувати навчальний процес на розвиток особистості учня у відповідності з характером його розумової діяльності, його можливостями і здатністю нестандартно розв'язувати навчальні проблеми;

- структурувати навчальну інформацію у вигляді проблемних ситуацій, пошук виходу з яких забезпечує реалізацію особистісних можливостей в умовах внутрішньої конфліктності, змагальності, нестандартності дій педагогів;

- формувати цілі навчальної роботи як важливі складові креативного процесу, що стимулює діяльність педагогів до вирішення професійних завдань;

- здійснювати нестандартний підхід до розв'язування професійних задач, проявляти самостійність, творчу активність, ініціативу в пошуку виходу із проблемних методичних ситуацій;

- забезпечити якісне засвоєння методичних знань на основі креативного підходу до організації методичної роботи в ліцеях.

Розвиваюча роль методичної роботи значно зростає, якщо вона ґрунтується на креативному підході, педагогічних інноваціях до її організації та забезпечує перетворення методичного досвіду педагогів, тобто передбачає:

- переведення методичної діяльності з режиму отримання інформації в режим творчої, креативної діяльності – як процесу розв'язування проблемних професійних задач;

– вироблення ціннісно-методичних орієнтирів, активної професійної позиції, основу якої складає не стільки набути знання, скільки їх дієвість, можливість використання в креативній педагогічній діяльності;

– позитивну динаміку позиції педагогів (від пасивної до активної, творчої) у методичному процесі навчальних закладів нового типу.

Аналіз наукової літератури та педагогічної практики дозволяє стверджувати, що методична робота позитивно впливає на рівень педагогічного професіоналізму, якщо в ході її реалізується креативний підхід, активізується позиція вчителя та забезпечуються умови для інноваційної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні розвиваючого потенціалу методичної роботи та забезпеченню умов його реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варгата О. В. Реалізація функцій методичної роботи в контексті підготовки педагогів до здійснення естетичного виховання учнів [Електронний ресурс] / О. В. Варгата. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/.../vargata.pdf

2. Савчук О. І., Г. С. Ковальчук Інноваційні підходи до організації навчальної та науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Савчук, Г. С. Ковальчук. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/redp/2010_3/67/.../savchuk.pdf

3. Шевелева Т. Інноваційні технології в педагогічному досвіді науково-методичної діяльності вчителів / Т. Шевелева // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. ЛІІ. – Ч. І. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С 63-68

4. Шупік І. Управління організацією системи методичної роботи початкової школи як одна із ланок безперервної освіти педагогів [Електронний ресурс] / І. Шупік. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/ShupikI.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Серебрянська Ольга Миколаївна – заступник директора з навчально-виховної роботи обласного ліцею-інтернату фізико-математичного профілю.

Коло наукових інтересів: вдосконалення методичної роботи в закладах освіти як умова розвитку творчості і професіоналізму вчителів.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ АДАПТАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Андрій СЕМЕЗ (Кіровоград)

У статті досліджуються теоретичні аспекти та етапи процесу професійно-управлінської адаптації менеджера освіти.

В статье исследуются теоретические аспекты и этапы процесса профессионально-управленческой адаптации менеджера образования.

Ключові слова: менеджер освіти, адаптація, професійно-управлінська адаптація, етапи професійно-управлінської адаптації менеджера освіти.

Соціально-економічні перетворення, інтеграція України у світову систему вищої освіти, поява нових цінностей, розуміння значущості освіти виявили необхідність у формуванні менеджера освіти, який здатний швидко орієнтуватися у навколишній дійсності. Зміни у соціумі перевершують динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Система освіти у цій ситуації покликана допомогти керівнику закладу освіти сформуванню у собі якості, необхідні для становлення професійно зрілої, конкурентоспроможної, активної особистості, здатної адаптуватися до умов сучасної дійсності у максимально короткі терміни. Тому адаптація як процес і адаптованість як властивість особистості стають для менеджера основоположними у процесі його підготовки та професійно-управлінській діяльності.

Мета статті полягає у визначенні особливостей процесу професійно-управлінської адаптації менеджера освіти, а також у виділенні етапів цього процесу.

У вітчизняній науці розробкою проблеми професійної адаптації займалися А. Налчаджян, Е. Зеєр, А. Реан, Б. Вульф, С. Редліх, С. Вершловський, В. Слободчиков, Л. Мітіна, А. Маркова, А. Фролов, А. Мороз та ін. Праці Є. Березняка, М. Гриньової, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, Ю. Конаржевського, В. Крижко, О. Мармази, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, М. Поташніка, В. Сімонова, П. Третьякова присвячені загальним проблемам управління школою та управлінської діяльності менеджера освіти.

Успішна управлінська адаптація багато в чому визначається вираженістю тих чи інших якостей особистості керівника, які задають спрямованість і продуктивність протікання окремих стадій адаптації, впливають на тимчасові характеристики їх перебігу. Яка ж найбільш узагальнена структура особистості керівника, що має настільки винятково важливе значення для успішної професійно-управлінської діяльності?

Вивчення взаємодії соціально-психологічних і соціально-економічних феноменів дозволило А. Журавльову виділити соціально-психологічні типи особистостей або груп, які визначають динаміку їх взаємодії з новим соціально-економічним середовищем [3]. Результатом такої взаємодії є значна адаптованість особистості і групи в мікросередовищі. До найбільш значущих соціально-психологічних феноменів автор відносить такі особистісні характеристики:

- мотиваційні особливості учасників діяльності;
- провідні ціннісні орієнтації та їх організація в соціально-економічних умовах;
- психологічний тип локусу суб'єктивного контролю у трудовій діяльності та в економічній поведінці людини;

– симптомокомплекс адаптивних властивостей особистості при взаємодії з новим соціально-економічним середовищем: ставлення до ризику, до конкуренції з іншими людьми, оцінка своїх можливостей у подоланні труднощів, рівень підготовленості до життєдіяльності в нових умовах і т. п.

Певні труднощі соціально-професійної адаптації менеджерів освіти пов'язані з такими якостями особистості, як низька здатність до творчих видів діяльності, слабка мотивація до власної самоосвіти та самовдосконалення, нерозвинена здатність щодо виховання підлеглих, низькі показники комунікативної компетентності.

Розглядаючи проблему забезпечення оптимальних умов управлінської праці як необхідну передумову адаптації сучасного керівника, В. Шепель підкреслює значення «превентивних заходів щодо усунення умов для прояву таких психологічних станів управлінських працівників, як небажання виконувати деякі службові дії, втрата оптимізму, впевненості в собі, слабка чутливість до впливу певних стимулів, порушення комунікабельності» [див.: 5]. Іншим аспектом забезпечення умов для ефективної праці керівника, на думку того ж автора, є комплекс морально-психологічних факторів.

Праця сучасного керівника (або, по-іншому, управлінська діяльність) має цілий ряд істотних особливостей, які відрізняють її від трудової діяльності безпосередніх виконавців. Це визначається насамперед тим, що в основі професійної діяльності менеджера лежить постійний вплив на своїх підлеглих для спонукання їх до дій, що приводить навчальний заклад до успіху. Іншими словами, керівник планує, організовує, мотивує і контролює підлеглих, несе відповідальність за стан справ, але безпосередньо роботу виконують в основному підлегли. З цього випливає, що управлінська діяльність опосередковується стосовно результатів загальноорганізаційної діяльності різноманітною діяльністю виконавців.

Виходячи з цього, у складній, багатогранній діяльності менеджера Д. Борман, Л. Воротина, Р. Федерманн виділяють три основних аспекти праці менеджера [див.: 5]:

– *інституційний аспект*, який описує як власне керівників, так і тих, на кого спрямовані їхні управлінські впливи. Іншими словами, інституційний аспект відповідає на питання: «Хто керує?» і «Ким керують?»;

– *процесуальний аспект*, який відбиває сам перебіг вирішення управлінських завдань, процес реалізації функцій управління, особливості стилю управління. Іншими словами, процесуальний аспект управління спрямований на дослідження питання: «Як здійснюється управління?»;

– інструментальний аспект, що характеризує ті організаційні форми управління, якими користуються менеджери для досягнення поставлених цілей (різні наради, накази, розпорядження, плани і графіки, заслуховування звітів, особисті бесіди тощо). Таким чином, інструментальний аспект містить в собі відповідь на питання: «За допомогою чого здійснюється управління?».

Поняття адаптації особистості традиційно застосовується для пояснення функціонування особистісних механізмів, що забезпечують процес і результат звикання, пристосування до нових умов життєдіяльності, включаючи зміни в соціальному і організаційному оточенні. При цьому суб'єкт адаптації активно впливає на оточуюче його соціально-технологічне середовище і настільки ж активно змінює самого себе для найкращої відповідності вимогам організаційного оточення.

Термін «адаптація» може бути використаний і щодо ситуації, коли відбувається призначення педагогічного працівника на керівну посаду. У цьому випадку можна ввести поняття «професійно-управлінська адаптація» («адаптація менеджера»), під якою розуміється процес і результат активного врівноваження зі зміненим професійним середовищем, що дозволяє ефективно досягати мети.

Адаптація як активне пристосування і досягнення рівноваги з соціальним та виробничим оточенням відіграє важливу роль у становленні всієї кар'єри працівника. Але особливо важливим є адаптаційний процес для фахівця, призначеного на керівну посаду вперше. Як показали дослідження А. Р. Кудашова, близько 43% опитаних керівників зазнавали труднощів у самому початку своєї управлінської кар'єри, ще 18% охарактеризували свою тодішню ситуацію як дуже важку. Це найчастіше відбувалося через нестачу управлінських навичок і тільки в другу чергу – у зв'язку з браком спеціальних знань [4].

Отриманий результат можна пояснити тим, що просування по службі отримують, як правило, досить компетентні фахівці, які після свого призначення виробляють управлінські навички методом спроб і помилок.

Основний спосіб, що дозволяє підвищити успішність процесу професійно-управлінської адаптації менеджера освіти, полягає в його попередньому навчанні (або організації стажування). Реалізуючи принцип «вчитися все життя», таке попереднє навчання обов'язково має включати поряд з отриманням професійних знань також і вироблення навичок ефективного управління.

Наявні теоретичні узагальнення феномену професійно-управлінської адаптації виконані в рамках наукової парадигми, яку можна було б назвати феноменологічною [5]. У рамках цього підходу

виділяються певні елементи, певні кроки адаптаційного процесу, що викликає науковий і практичний інтерес. Завдяки подібним роботам були описані «сім складових успішної зміни керівництва», сценарії при підвищенні на посаді, «очікування та уявлення індивіда про організаційне оточення» тощо.

Процес професійно-управлінської адаптації керівника навчального закладу пройде менш болісно, якщо він буде орієнтуватися на узагальнену схему своєї адаптації на новій посаді, що містить перелік і послідовність основних проблем, які йому необхідно вирішити на шляху до повної адаптації. Ця узагальнена схема може бути заснована на двох провідних особистісних новоутвореннях, вироблення яких необхідне для новопризначеного керівника.

Самоопис управлінських проблем дозволяє виділити дві предметні області, в яких новопризначеному керівнику необхідно проявити свій особистісний ресурс. З одного боку, це вироблення нових цілей професійної діяльності, зміни в їх структурі і ієрархії, а з іншого – це встановлення нової системи міжособистісних стосунків, нової сукупності способів взаємодії з оточуючими. Зрозуміло, все це може бути продуктивно розглянуто з позиції активної самозміни особистості керівника. Відповідний тип адаптаційного процесу пов'язаний з активним зміною себе, з корекцією власних установок і звичних інструментальних, поведінкових стереотипів. Це тип активної самозміни і активного самопристосування до середовища.

Як формалізовані характеристики професійно-управлінської адаптації керівника навчального закладу А. Реан пропонує використовувати чотири основних параметри, багато в чому схожих з факторами цілісного бачення ситуації та особливостями міжособистісної взаємодії:

– характеристика «психологічного простору» (його обсяг, насиченість певними об'єктами, становище у просторі головного персонажу);

– активність суб'єкта в організації свого «психологічного простору» (ступінь активності, способи подолання розрізненості або досягнення автономності, спрямованість на спільну діяльність);

– типові психологічні труднощі та їх відображення в характері усвідомлення і стилі їх вирішення;

– особливості емоційного реагування (вербалізація переживань і ступінь їх усвідомлення, динаміка емоцій, емоційний фон) [5].

Отже, за допомогою методу самоопису управлінських проблем виділяються дві змістовні області для особистісних новоутворень керівника-адаптанта. Вони охоплюють зміни в структурі та ієрархії цілей, а також встановлення нової системи взаємодії з соціальним

оточенням. З одного боку, цілі професійної діяльності, її операційна техніка та процеси професійної комунікації характеризують керівника-адаптанта як суб'єкта діяльності. З іншого боку, вивчення людини як особистості обов'язково включає виділення її соціально-професійного статусу, а також її цілей та цінностей. Саме для професійної групи типу «людина-людина» два ці аспекти нерозривно пов'язані.

Виділені дві групи проблем, що дозволяють підійти до визначення тих особистісних новоутворень, які формуються у процесі професійно-управлінської адаптації. Так, А. Філіппов розглядає схоже поняття «адаптація до соціальної ролі суб'єкта управління» і серед головних елементів цього процесу виділяє наступні [6, 114-115]:

- ознайомлення зі структурою управління, основними цілями і питаннями;
- спільне з іншими вирішення актуальних управлінських завдань за окремими напрямками виробничо-господарської діяльності;
- сприяння у встановленні продуктивної мережі комунікативних контактів, в якому важлива роль відводиться підготовці до першого публічного виступу.

Як впливає із зазначених А. Філіпповим основних елементів і завдань процесу адаптації керівника, тут також можна виявити подібні з виділеними нами області, в яких повинен проявити себе новопризначений менеджер. Це стосується насамперед знайомства з цілями і структурою системи управління, а також встановлення сукупності продуктивних ділових контактів з новим соціальним і професійним оточенням.

На основі досліджень багатьох авторів (І. Волкова, Г. Гребенюка, А. Жмирікова, Р. Кричевського, В. Прокоф'євої, А. Реана, П. Фішера та ін.) можна підійти до опису основних особистісних новоутворень керівника-адаптанта.

По-перше, новому керівнику навчального закладу (особливо, якщо він отримав керівну посаду вперше) необхідно перейти на інший рівень цілей, які стають більш широкими і якісно складнішими. Якщо раніше масштабність завдань була невисокою і вони були досить вузько спеціалізовані, то тепер перед керівником стоять цілі, більш наближені до глобальних цілей закладу освіти.

Можна припустити, що вихід на новий рівень професійних цілей, формування способів їх досягнення за допомогою організації діяльності інших закладають основу для особистісного розвитку суб'єкта управлінської адаптації. Важливим тут є не тільки «бачення» цілісної управлінської ситуації, але і виділення способів досягнення поставлених цілей.

Менеджеру-новачку необхідно виробити у себе навички трансформації глобальних цілей закладу освіти в цілі очолюваного ним підрозділу і конкретні завдання для кожного працівника. Отже, перша важлива особистісна якість, яку повинен виробити в себе менеджер освіти після свого призначення – *вміння ідентифікувати, операціоналізувати глобальні цілі закладу освіти*, перетворюючи їх на цілі підрозділу і завдань для підлеглих.

По-друге, після призначення керівником потрібно виробити заново або розширити сукупність прийомів, способів взаємодії менеджера з підлеглими. У сучасних поглядах на особистості, що розглядають, зокрема, індивідуальні особливості керівників, уже склалося поняття, що досить точно описує різноманітність таких поведінкових елементів менеджерської праці, — це ролі менеджера, введені Г. Мінцбергом.

Рольові особливості міжособистісної взаємодії відображають важливий аспект впливу однієї людини на іншу. За даними Ф. Березіна, успішне подолання адаптаційного напруження ґрунтується на узгодженості ролей фахівця і організатора [1, 93].

Важливим аспектом успішної управлінської діяльності є також адекватність рольової поведінки менеджерів відповідно до особливостей макро- і мікросоціального середовища закладу освіти.

Таким чином, другим суттєвим особистісним новоутворенням для менеджера в процесі його адаптації до нової професійно-управлінської діяльності є *розширення свого рольового репертуару*, адекватне освоєння і виконання ролей з урахуванням особливостей нової професійної діяльності.

Е. Чугунова пропонує описати вимоги до особистості керівника як сукупність двох взаємопов'язаних «ядерних структур», що відображають, з одного боку, взаємодію з людьми, і високий рівень саморегуляції – з іншого. В першу ядерну структуру входять уміння зацікавити людей, створити стосунки взаєморозуміння у педагогічному колективі, сприятливу трудову атмосферу, а також комплекс морально-етичних якостей (чесність, справедливість, доброзичливість тощо). У другу ядерну структуру еталона особистості керівника входять три підструктури: інтелектуальні характеристики (аналітичність, гнучкість, логічність, кмітливість); професійні вміння та ерудиція; набір якостей соціальної спрямованості (діловитість, соціальна активність тощо) [7].

Отже, у структурі еталонних вимог до особистості керівника присутні як аспекти, пов'язані з ефективною взаємодією в соціальному середовищі, так і аспекти, що відображають інтелектуальну і професійну обробку інформації, що надходить.

Відповідно, ми можемо побудувати теоретичну модель процесу управлінської адаптації, в основі якої лежать два виділені особистісних

новоутворення. Адаптація менеджера розглядається як послідовність стадій, які закономірно чергуються і кожна з яких характеризується своїм проблемними завданням, яке повинно бути продуктивно вирішене для подальшого розвитку.

А. Реан [5] описує чотири стадії процесу адаптації менеджера.

1) *Ідентифікація цілей – відсутність бачення.* Перше, з чого починається процес адаптації менеджера, – це чітке з'ясування глобальних цілей організації, її місії і філософії. Виходячи з цього менеджер повинен абсолютно чітко уявляти собі цілі, які стоять перед закладом, який йому доручили очолити, а також цілі основних підрозділів навчального закладу, і перш за все тих, з ким йому доводиться безпосередньо взаємодіяти. Даний етап адаптації менеджера базується в основному на операціоналізації глобальних цілей.

В разі несприятливого розвитку подій на початковій стадії адаптації новопризначеному менеджеру вкрай важко визначитися в ієрархії завдань, ідентифікувати роль свого навчального закладу серед інших подібних закладів певного регіону. Невдале проходження першої стадії робить всю подальшу адаптацію менеджера практично неможливою.

2) *Розподіл і організація – відсторонене управління.* На другому етапі процесу адаптації проблемна задача полягає у визначенні завдань підлеглим (виходячи з глобальних цілей), а також в організації їх спільної роботи. Поряд з наявністю спеціальних знань це потребує реалізації основних функцій управління, встановлення мережі міжособистісних контактів, організації інформаційних потоків та прийняття рішень.

У реалізації цих завдань важливе значення набуває планування як спільної роботи, так і діяльності інших підрозділів (співробітників). Тут, поряд з операціоналізацією цілей, виявляється задіяним інший аспект адаптації – рольове забезпечення професійно-управлінської діяльності. На цій стадії в основному робота ведеться щодо вже прийнятих раніше планів дій або їх конкретизації й розвитку.

Якщо менеджеру не вдається конкретизувати цілі в завдання для підлеглих, а потім організувати їх спільну роботу, то це неминуче призводить до їх взаємного відчуження. Труднощі в реалізації управлінських завдань багато в чому були пов'язані з невмінням організувати підлеглих, націлити їх на вирішення загальорганізаційних завдань. Невдале проходження другої стадії адаптації значно ускладнює її подальше успішне завершення.

3) *Вирішення нового завдання – трансляція вказівок.* На третій стадії менеджеру освіти, який усвідомив цілі навчального закладу та його підрозділів, зумів організувати підлеглих для виконання вже намічених планів, потрібно спрямувати спільні зусилля для вирішення відносно

нового завдання. Успішне вирішення нового завдання дозволить менеджеру, з одного боку, побачити своїх підлеглих в дещо незвичних умовах, а з іншого – показати іншим і собі самому, що він є справжнім організатором. Це дає необхідну впевненість у собі, у своїх підлеглих і в спільній справі. Успішне проходження третьої стадії передбачає, що менеджер буде досить глибоко вникати у всі тонкощі нового завдання, «супроводжуючи» перебіг його вирішення від початку до кінця. При цьому йому буде потрібно актуалізувати весь комплекс своїх управлінських ролей, а посилення на глобальні цілі навчального закладу і їх «розкладання» для підлеглих поступово відходять на другий план.

Коли менеджер не може запропонувати щось відносно нове, будучи лише передавальним і розподільним елементом в ієрархії управління, виникають великі проблеми щодо авторитету серед підлеглих, відповідно, порушується та істотно збіднюється цілісна картина міжособистісної взаємодії, формуються автономно функціональні підгрупи, навіть виникнення особистісно-значущих проблем не сприяє зближенню точок зору меншості і більшості [2]. В результаті невдалого розвитку процесу адаптації на третій стадії сам перебіг адаптації може затягнутися на досить тривалий період.

4) *Первісне делегування – оперативний режим.* Основною проблемою заключної – четвертої – стадії процесу адаптації менеджера є формування навичок розподілу завдань та делегування повноважень. Для цього необхідно визначити за результатами спільної роботи кількох підлеглих, на яких можна було б покласти самостійне виконання цілісної частини роботи. Здобуваючи перший досвід покладання частини своїх обов'язків на компетентних і виконавчих підлеглих, менеджер отримує можливість краще координувати роботу навчального закладу і приділити більшу увагу перспективним цілям. Велику користь може принести самоаналіз досягнутого, виявлення сильних і слабких сторін свого стилю управління з метою його удосконалення. У цих умовах використання ролей і конкретизація глобальних завдань для кожного підлеглого дещо зменшуються в об'ємі.

Коли менеджер не може визначити коло підлеглих, здатних працювати досить автономно, це призводить до необхідності постійного тотального контролю, що, в свою чергу, викликає неминучу нервозність, квапливість, неможливість перспективного планування. Таким чином, труднощі в проходженні четвертої стадії процесу адаптації можуть істотно відтягнути її завершення.

Успішне проходження усіх чотирьох етапів призводить до повної адаптації, тобто до вироблення навичок взаємодії з керівництвом і підлеглими для досягнення цілей навчального закладу.

Отже, невдале проходження тієї чи іншої стадії професійно-управлінської адаптації, так само як і невдача в процесі адаптації в цілому, зовсім не означає настання безвиході у професійній кар'єрі. Одним із продуктивних варіантів професійного та особистісного розвитку може бути повернення до колишньої або аналогічної посади, але на більш високому професійному рівні. Кризи професійного становлення людини як суб'єкта професійної діяльності супроводжуються, як правило, новим рівнем розвитку особистості. Це відбувається насамперед у результаті наднормативної активності особистості, що створює передумови для реалізації потенціалу самоактуалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация. — Л.: Наука, 1988.
2. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Улановская И. М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 61-71.
3. Журавлев А. Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 3. — С. 3-16.
4. Кудашев А. Р. Управленческая адаптация государственных служащих: личностно-ролевые аспекты. — М.; Уфа: РИО БАГСУ, 1997.
5. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.
6. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект. — М.: Экономика, 1990.
7. Чугунова Э. С. Формирование и развитие технического творчества молодых рабочих. — М: Высш. школа, 1979.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор філософії.

Коло наукових інтересів: проблеми соціально-професійної адаптації молодого вчителя, менеджмент в освіті, моделювання діяльності фахівця.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Тетяна СКОРОХОД (Кіровоград)

Розкрито сутність та основні складові готовності майбутніх учителів до валеологічної діяльності. Подано опис та наведено окремі результати констатувального та формувального педагогічного експерименту.

Раскрыта сущность и основные составляющие готовности будущих учителей к валеологической деятельности. Представлено описание и приведены отдельные результаты констатирующего и формирующего педагогического эксперимента.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, критерії, показники, рівні готовності, дидактичне забезпечення, ефективна реалізація.

Упродовж останніх десятиліть Україна активно сприймала світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, що підтверджується науковими дослідженнями Г. Апанасенка, В. Бобрицької, В. Горащука, В. Москаленка та інших. Особлива увага приділяється проблемам здоров'я молоді, правової та освітньої бази для формування здорового способу життя (ЗСЖ) підростаючого покоління (М. Гончаренко [2], М. Гриньова [3], С. Страшко [6], В. Язловецький [8]).

З метою розв'язання цієї проблеми прийнято низку документів: «Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства»; програму «Діти України»; «Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України»; Постанову «Про затвердження комплексної програми «Здоров'я нації на 2002–2011 роки»; «Про впровадження додаткових заходів щодо запобігання поширенню наркоманії серед дітей, учнівської та студентської молоді»; Державну програму «Вчитель».

На підставі теоретичного аналізу першоджерел можна зазначити, що система освіти недостатньо формує в учнів мотивацію до ЗСЖ, що пояснюється наявністю таких фактів: школярі знають, що курити, пиячити і вживати наркотики шкідливо, однак більшість із них має саме ці звички, спостерігається тенденція до зростання їх кількості; суспільство наголошує на потребі рухатися, загартовуватися, але більшість його членів веде малорухливий спосіб життя; нераціональне харчування спричиняє зайву вагу з-поміж молоді. На жаль, труднощі сучасного життя не сприяють позитивним емоціям через проблеми наркоманії, венеричних захворювань, вірусного гепатиту, туберкульозу тощо.

З огляду на сказане, можна підсумувати, що «знання» молоді про здоров'я, ЗСЖ не стали переконаннями; молодь мало турбується про власне здоров'я і на думку багатьох дослідників (О. Жабокрицької [4], В. Оржеховської [5], О. Філіпп'євої [7]) ситуація зі станом здоров'я учнів зумовлена низьким рівнем знань про здоров'я і ЗСЖ, зневажливим і безвідповідальним ставленням молоді до свого здоров'я і здоров'я оточуючих.

Отже, об'єктивна необхідність збереження здоров'я учнів, потреба формування ЗСЖ у молоді, що визначена сучасними освітніми документами як важлива й актуальна педагогічна проблема, і недостатнє науково-теоретичне обґрунтування проблеми професійної підготовки вчительських кадрів, зокрема, вчителя природничих дисциплін, низький рівень його готовності до виховання ЗСЖ школярів зумовили вибір теми дослідження: *«Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до виховання в учнів здорового способу життя».*

Мета статті. У зв'язку з потребою показати ефективність отриманих здобутків нам треба було реалізувати низку сформульованих завдань у нашому дослідженні, які полягали у підготовці та проведенні формульованого експерименту, отриманні й наступному аналізі тих даних, які дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої дидактичної системи, яка базується на запровадженні спецкурсу для студентів та пропонованій методиці організації і проведенні занять зі спецкурсу «Формування культури здоров'я молоді у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін» та зазначених педагогічних умов, що забезпечують успішність запропонованої моделі дидактичної системи.

Основні результати. У процесі експериментальної роботи використано було комплекс методів, серед яких: анкетування, тестування, педагогічні спостереження, аналіз результатів творчої і практичної діяльності студентів, формульований експеримент, статистичні вимірювання, моделювання педагогічних ситуацій. Вибір саме цих методів був пов'язаний з необхідністю отримання достовірної інформації, яка засвідчувала б рівень готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання, динаміку змін, які відбулися завдяки запровадженню спецкурсу і рекомендованої методики і методичного забезпечення організації занять зі студентами, а також результативність в цілому моделі дидактичної системи для забезпечення формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Одне із важливих завдань підготовчого етапу формульованого експерименту полягало у тому, щоб при відборі контрольної та експериментальної груп визначити та порівняти стан готовності студентів до валеологічного виховання школярів, що мало б засвідчити і констатувати зміни, які мали місце в результаті реалізації традиційного та інноваційного підходу у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання школярів. До контрольної групи було введено 149 студентів, а до експериментальної – 138 студентів.

З урахуванням визначених нами критеріїв ми виокремили і обґрунтували три рівні готовності (високий, середній, низький) особистості майбутнього вчителя до валеологічної освіти та до передачі учням необхідних знань, умінь і навичок валеологічного змісту.

З метою отримання об'єктивних даних стосовно готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів, нами для кожного студента розраховувався коефіцієнт готовності (КГ) за формулою: $КГ = \frac{КОБ}{МКБ}$, де КОБ – кількість отриманих балів, МКБ – максимально можлива кількість балів. Якщо коефіцієнт КГ був у межах

від 0,8 до 1,0 – рівень готовності вважався *високим*; від 0,4 до 0,7 – *середнім*; меншим за 0,4 – *низький рівень*.

У ході констатувального експерименту ми мали можливість визначити рівні готовності майбутніх учителів природничих дисциплін не лише з урахуванням окремих критеріїв та показників, але й у цілому, тобто на основі основних параметрів, які характеризують їх спроможність успішно реалізувати основні завдання валеологічного виховання в школі, що представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Готовність майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів (на початку формувального експерименту)

Рівні готовності студентів	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький рівень готовності	59	42,7	71	47,65
Середній рівень готовності	67	48,6	64	42,95
Високий рівень готовності	12	8,7	14	9,4
Усього студентів	138	100	149	100

Як бачимо, студенти контрольної та експериментальної груп суттєво не відрізняються за показниками готовності до валеологічної освіти школярів, а наявна відмінність лежить у межах 5% похибка, яка традиційно прийнята для педагогічних досліджень.

Оцінюючи *низький рівень готовності* студентів до валеологічного виховання в школі, що складало майже половину студентів (42,7% в експериментальній групі і 47,65% – у контрольній групі), ми виокремили від інших такі показники, як схильність до прийняття спонтанних рішень щодо валеологічного виховання учнів, схильність до епізодичної передачі дітям знання валеологічного змісту (наприклад: про інфекційні хвороби, що набули соціального значення). Одночасно встановлено, що представники цієї групи мали обмежений досвід практичної роботи та організації навчально-виховних заходів взагалі, і безперечно недостатньо володіли уміннями організації заходів валеологічної спрямованості (проведення тренінгів, ділових, рольових ігор та інших інноваційних технологій). У своїх діях і спробі педагогічного впливу ці студенти намагалися впливати на процес формування культури здоров'я учнів, але це мало сприяло позитивному розв'язанню завдань валеологічного виховання.

Відчутним у цієї групи студентів був дефіцит валеологічних знань. Студенти з низьким рівнем готовності ілюстрували недостатній рівень знань з основ валеології (не знали як негативно впливають на серцево-

судинну систему гіподинамія, нераціональне харчування, стреси та шкідливі звички), не володіли необхідною інформацією про закономірності розвитку та росту дітей шкільного віку (слабо уявляли фізичний та психічний розвиток дитини, акселерацію, «шкільний стрес» як один із основних факторів зниження рівня здоров'я учнів), могли розповісти лише про окремі аспекти розвитку здоров'я людини та наголосити лише на окремих способах розв'язання актуальних проблем валеологічного спрямування. Такий стан свідчив про те, що у професійній підготовці студенти ще не отримали необхідного обсягу валеологічних знань, не усвідомили достатньою мірою сутність валеологічних проблем, які їм треба буде вирішувати у навчально-виховній роботі з учнями.

Серед іншої виокремленої нами групи студентів виділено 42,95% (КГ) та відповідно 48,6% (ЕГ) студентів, які відповідали показникам середнього рівня готовності до валеологічного виховання учнів. Ці групи студентів були зорієнтовані на позитивне вирішення актуальних завдань, що пов'язані з охороною та збереженням здоров'я учнів. Однак, вони спроможні були розповісти учням лише про окремі аспекти розвитку здоров'я, розкрити лише окремі способи розв'язання важливих валеологічних завдань (загально зміцнювальний вплив фізкультури, рухливих ігор та вплив загартування на здоров'я молоді). Студенти цієї групи мали можливість розкривати окремі питання, як соціальні та психофізіологічні причини вживання наркотичних речовин, шляхи профілактики різних форм девіантної поведінки, здатні впливати на емоційно-чуттєвий, інтелектуально-понятійний та діяльнісний досвід учнів стосовно збереження здоров'я, формування культури здоров'я і здорового способу життя.

Одночасно, ми встановили, що лише 9,4% студентів контрольної та 8,7% студентів експериментальної групи виявили *високий рівень готовності* до валеологічної діяльності, що відрізнялися усвідомленням необхідності дотримання комплексної програми дій щодо валеологічного виховання учнів, показали уміння системно передавати учням знання валеологічного змісту, виявили спроможність впливати на розвиток не лише окремих параметрів культури здоров'я учнів, а й здатні вирішувати питання, що охоплюють низку найважливіших проявів здоров'я, зокрема основних його складових: фізичне, психічне і духовне здоров'я учнів, наприклад, валеологізація навчального процесу, новітні освітні технології.

Ці студенти були готові спиратися на різні джерела з тим, щоб забезпечити ефективне вирішення питань валеологічного виховання школярів і не залишалися просто виконавцями вже готових й апробованих методичних порад та рекомендацій, які у них вже є і

проаналізовані та обговорені на заняттях. Їхня педагогічна діяльність характерна була постійним творчим пошуком, вони виявляли ініціативу, цікавилися новими і більш ефективними методиками і технологіями успішного розв'язання валеологічних завдань.

Таким чином, у процесі констатувального експерименту були отримані вагомі результати, що з *одного боку*, дозволили охарактеризувати розроблені і запропоновані нами критерії і рівні готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання школярів і дати оцінку показникам тих рівнів, за якими ми планували оцінити ефективність створеної нами моделі дидактичної системи підготовки та педагогічних умов успішної її реалізації у процесі формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до виховання у школярів ЗСЖ і культури здоров'я. З *другого боку*, ми з'ясували особливості та існуючий стан підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів. Виокремлення студентів із низьким, середнім та високим рівнем готовності до валеологічного виховання засвідчило, що у педагогічних ВНЗ підготовка таких фахівців має невикористані резерви, які важливо вивчити і використати з метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей, у тому числі й учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів основної і старшої школи.

Основний етап формувального експерименту передбачав: формування у студентів необхідних валеологічних знань різними засобами; стимулювання мотивації і потребу у студентів до видів педагогічної діяльності, які обумовлені особливостями і потребами виховної роботи в школі і є найбільш характерними для валеологічної освіти; домогтися успішної реалізації у навчальному процесі комплексної програми підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів.

Вирішення цих завдань передбачало передачу студентам необхідних знань валеологічного змісту; важливо було також зацікавити студентів педагогічних ВНЗ, які готувалися до педагогічної діяльності за іншим спрямуванням (зокрема, стати вчителем фізики, хімії, біології і т.п.) і мотивувати у них потребу додатково опанувати нову навчальну інформацію, яка є специфічною для їхньої майбутньої діяльності, але разом з тим є досить важливою і необхідною у зв'язку із педагогічною виховною роботою в сучасній школі; доцільно було врахувати рівень методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, їхнє вміння приймати ефективні рішення для розв'язання різних проблем у поєднанні сучасних інноваційних педагогічних технологій, включаючи і інформаційно-комп'ютерні технології навчання, їхню готовність до

запровадження різних засобів у навчально-виховному процесі. Досить важливим аспектом тут ми вважали ту обставину, що студенти фізичних і взагалі природничих напрямків підготовки у педагогічному ВНЗ схильні до комплексного і системного сприйняття об'єкта вивчення, вони готові до усвідомлення складних, а інколи і суперечливих об'єктів (наприклад, у фізиці корпускулярно-хвильовий дуалізм, єдність неперервного і перервного тощо), що безперечно є вагомим у формуванні готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання школярів.

Підсумковий етап формувального експерименту нашого дослідження передбачав визначити стан готовності до валеологічного виховання студентів контрольної та експериментальної групи, порівняти кількісні та якісні показники і зробити відповідні висновки щодо ефективності запропонованої моделі дидактичної системи і педагогічних умов її реалізації. При цьому важливо виявити динаміку готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання, яку вдалося зафіксувати для студентів контрольної та експериментальної групи, дослідити ті зміни, які відбулися завдяки упровадженню нових педагогічних вирішень (зокрема спецкурсу та методичних посібників для реалізації запропонованої методики його проведення).

З метою одержання вагомих і переконливих даних нами було: здійснено тестування студентів контрольної та експериментальної групи; виокремлені результати, що характеризують готовність студентів до валеологічного виховання; визначені рівні готовності студентів експериментальної і контрольної груп до валеологічного виховання; виконано порівняння отриманих результатів та виявлено динаміку готовності до валеологічного виховання студентів контрольної та експериментальної груп. Отримані експериментальні дані відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Готовність майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів (за даними формувального експерименту)

Рівень готовності	На початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	59	42,7	71	47,65	12	8,7	56	38,4
Середній	67	48,6	64	42,95	88	63,8	72	49,3
Високий	12	8,7	14	9,4	38	27,5	18	12,3
Всього студентів	138	100	149	100	138	100	146	100

Аналіз результатів, що містяться у таблиці 2, дають можливість констатувати наступне. Свою готовність до програмно-цільової організації валеологічного виховання на основі комплексної програми в експериментальній групі (ЕГ) виявило 27,5% студентів, у той час, як у контрольній групі (КГ) цей показник становить 12,3%, що дає коефіцієнт зростання цього показника:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{12,3}{9,4} = 1,3; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{27,5}{8,7} = 3,16;$$

а у кінцевому варіанті $n_e = \frac{k_e}{k_k}$, де k_k – зростання показника для контрольних груп, а k_e – відповідне зростання цього показника для експериментальних груп. Тоді матимемо динаміку росту показника з даного аспекту готовності майбутніх учителів до валеологічної освіти учнів: $n_e = \frac{k_e}{k_k} = 2,4$, що кількісно більше, ніж удвічі.

Результати одночасно свідчать про збільшення кількості студентів, що мають середній рівень готовності до валеологічного виховання учнів. Тут маємо наступне співвідношення:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{49,3}{42,95} = 1,15; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{63,8}{48,6} = 1,3$$

Тоді коефіцієнт зростання цього показника на середньому рівні готовності майбутніх учнів до валеологічної освіти становитиме:

$$n_e = \frac{k_e}{k_k} = \frac{1,3}{1,15} = 1,14$$

Зазначимо, що така динаміка у результаті експериментальної перевірки ефективності моделі дидактичної системи та педагогічних умов ефективною їх реалізації здійснюється за рахунок зменшення тієї частини студентів контрольної та експериментальної групи, які мали низький рівень готовності до валеологічного виховання учнів. Оскільки мова йде про зменшення цього показника, то для кількісної оцінки скористаємося співвідношенням початкових результатів до кінцевих для обох груп:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{47,65}{38,4} = 1,24; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{42,7}{8,7} = 4,9$$

За цих обставин динаміка у зменшенні характерна коефіцієнтом:

$$n_n = \frac{k_e}{k_k} = \frac{4,9}{1,24} = 3,96$$

Аналізуючи навчально-виховний процес, ми прийшли до висновків, що підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін передбачає ефективне використання таких чотирьох напрямків: упровадження комп'ютерної техніки в освітню сферу: 1 – як об'єкт вивчення; 2 – як засіб навчально-виховної діяльності; 3 – як компонент системи

педагогічного керування навчально-виховним процесом; 4 – як засіб підвищення ефективності науково-педагогічних досліджень [1].

За цих обставин четвертий напрямок запровадження ІКТ і засобів комп'ютерної техніки пронизував наше дослідження на всіх етапах його виконання і дав можливість оцінити результати формування у студентів готовності до такої педагогічної діяльності з урахуванням запропонованих рівнів (Рис. 1).

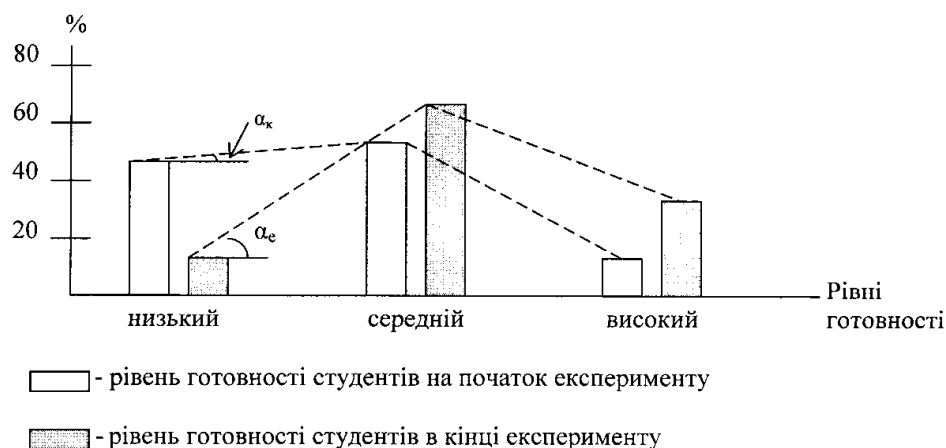


Рис. 1. Результати співвіднесення кінцевих результатів під час експерименту в експериментальній і контрольній групах студентів

Висновки. Враховуючи, що кількість студентів у контрольній групі дещо змінилася на кінець формувального експерименту, ми вважаємо, що для з'ясування динаміки у формуванні готовності майбутніх учителів природничих дисциплін на основі проведеного нами формувального експерименту найкраще буде ілюструвати коефіцієнтами, що характеризують відповідні показники для КГ та ЕГ як їхнє відповідне співвідношення.

Отже, отримані результати та їх аналіз дозволяє констатувати, що відбулися позитивні зміни з основних показників рівнів готовності студентів ЕГ у порівнянні з КГ до валеологічного виховання та в цілому у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання школярів. Переважна більшість студентів експериментальної групи засвідчили показники високого та середнього рівня; суттєво зменшилося число тих студентів, хто виявляв недостатню готовність до успішного вирішення зазначених питань валеологічного напрямку у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Доведена ефективність сформульованих нами педагогічних умов готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до валеологічного виховання школярів, а також ефективність спецкурсу

«Формування культури здоров'я молоді у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін» і методичного його забезпечення.

Виконане нами дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів ЗСЖ. Окремого дослідження у цьому напрямку потребує вивчення наступності у викладанні курсу «Основи здоров'я» у загальноосвітній школі та у ВНЗ; важливою залишається проблема підвищення кваліфікації учителів-практиків; доцільним є дослідження щодо з'ясування особливостей інтегрування створених спецкурсів у зміст психолого-педагогічних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в среде образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
2. Гончаренко М. С. Педагогічні аспекти валеологічної освіти / М. С. Гончаренко // Актуальні проблеми оздоровчої фізичної культури, фізичної реабілітації та валеології у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 243с.
3. Гриньова М. В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.
4. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Оксана Валентинівна Жабокрицька. – Київ, 2003. – 260 с.
5. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 3–7.
6. Страшко С. В. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Валеологія» / С. В. Страшко, Л. А. Животовська // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С. 3–9.
7. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання молодших школярів: метод. посіб. / О. А. Філіпп'єва. – Херсон: Атлант, 2006. – 100 с.
8. Язловецький В. С. Учням про здоров'я / В. С. Язловецький, О. В. Язловецька. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – 212 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Скороход Тетяна Володимирівна – викладач кафедри медико-біологічних основ і фізичної реабілітації Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування культури здоров'я молоді у підготовці майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Микола СЛЮСАРЕНКО (Кривий Ріг)

У статті розглянуто задачний підхід як шлях оновлення технології навчання. Теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов, які забезпечують ефективну реалізацію задачного підходу до навчання природничих дисциплін у вищій школі.

В статье рассмотрен задачный подход как путь обновления технологии обучения. Теоретически обоснована совокупность дидактических условий, обеспечивающих эффективную реализацию задачного подхода к обучению.

Ключеві слова: задачний підхід, мисленнєва задача, дидактичні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні увага дослідників акцентується на обґрунтуванні необхідності зміни парадигми діяльності вищої школи, переведення її в режим розвитку особистості шляхом переосмислення цілей, підходів, технологій із забезпечення якісної освіти. З'явилося чимало публікацій, присвячених питанням активізації форм, методів і засобів організації підготовки студентів, конкретизації змісту й принципів структурування навчальної інформації, використання нових технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи. Водночас аналіз теперішньої практики педагогічної освіти, емпіричних матеріалів і наукових публікацій свідчить про те, що процес навчання, особливо його природничо-наукова складова, продовжує здійснюватись на застарілих підходах, у рамках традиційної «знаннєвої» парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури виявив підвищену увагу багатьох закордонних і вітчизняних учених до питань оновлення технологій навчання у вищій школі.

Психолого-педагогічні основи задачного підходу розроблені в працях Л. П. Вовк, Т. В. Габай, Л. Л. Гурової, І. О. Зимньої, Л. В. Кондрашової, Ю. І. Машбиця, В. М. Симонова, Л. В. Спіріна, А. І. Умана й ін.

Теорію навчальних задач розробляли Г. С. Альтшуллер, Г. О. Балл, Р. Бенерджі, А. Ф. Есаулов, Д. Пойа, Д. Толлінгерова, А. Тоом та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас залишаються невисвітленими питання підвищення якості знань студентів на основі задачного підходу до навчання, у наукових роботах недостатньо розкриті особливості та перспективи використання задачного підходу у навчанні природничих дисциплін. Потребують уточнення й конкретизації дидактичні умови, що забезпечують результативність навчального процесу на основі задачного підходу в професійному становленні майбутніх педагогів.

Мета статті полягає у розкритті дидактичних умов реалізації задачного підходу в навчальному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Підвищення вимог до якості навчального процесу у вищій школі стимулює пошук нових підходів до його організації. Одним із шляхів підвищення якості освітнього процесу вищої школи є задачний підхід. Проблема полягає в тому, щоб виявити та забезпечити сукупність дидактичних умов для його реалізації.

Під дидактичними умовами ми розуміємо таку сукупність обставин процесу навчання, дотримання яких є визначальним для досягнення поставленої мети.

Для забезпечення якості навчання природних дисциплін на основі задачного підходу необхідна організація особистісно-орієнтованої діяльності, в основі якої лежать пізнавальні й вольові процеси. Її важливою складовою є дія – крок до досягнення мети, що являє собою розв'язання конкретної задачі. О. М. Леонтьєв [2] у структурі діяльності виділяє основні компоненти: потреби, мотиви, цілі, умови й засоби їх досягнення, дії та операції.

Навчальна діяльність, організована в задачній формі, має такі особливості:

- починається з усвідомлення проблеми і формулювання на її основі задачі;
- процес і результат розв'язання сформульованої задачі є значущим для студентів;
- невід'ємною частиною навчальної діяльності є уява, яка на етапі цілепокладання прогнозує очікуваний результат;
- під час навчальної діяльності в задачній формі доводиться працювати з недостовірною інформацією: ідеями, гіпотезами, імовірнісними фактами, припущеннями, здогадками;
- отримання недостовірної інформації пов'язане з інтуїтивними механізмами, спонтанністю без логічного обґрунтування;
- у процесі навчальної діяльності на основі задачного підходу використовуються прийоми перетворення навчальної інформації для отримання нових знань, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Навчальна діяльність на кожному етапі навчання має осмислений характер і якісну своєрідність. Розумові операції на перших етапах навчання ґрунтуються в основному на процесах сприйняття і пам'яті, що виражаються в різних формах відтворення навчального матеріалу. На таких етапах в розумових операціях здійснюється мисленева діяльність, яка на заключному етапі стає компонентом конкретної діяльності суб'єкта.

Результативність навчання природничих дисциплін на основі задачного підходу визначається тим, наскільки майбутні вчителі спроможні виділити критерії, за якими оцінюються навчальні досягнення, відібрати корисну інформацію для отримання необхідного результату, виділити основну ідею, навчальну проблему, міжпредметні зв'язки, протиріччя та визначити способи і засоби їх подолання.

Навчання в задачній формі передбачає розвиток у майбутніх педагогів здібностей до структурування навчальної інформації у вигляді питань і задач, що містять протиріччя та вимагають знаходження

загальних рис та відмінностей у досліджуваних явищах, виокремлення причинно-наслідкових зв'язків, знаходження з усієї системи наявних знань лише необхідних у певній пізнавальній ситуації, орієнтованих на практичне застосування.

Важливо структурувати навчальний матеріал у задачній формі таким чином, щоб уникати довгих, громіздких питань. Моделювання навчального матеріалу у вигляді навчальної проблеми з допомогою задач стимулює у студентів стійкий пізнавальний інтерес, забезпечує закріплення наявних знань, допомагає здійснити взаємозв'язок отриманих раніше знань із новими.

Не менш значущою умовою є використання цілісної системи навчальних задач, їх підбір і складання з урахуванням загальних дидактичних закономірностей.

Під системою ми розуміємо певним чином упорядковану сукупність елементів, взаємозв'язок між якими забезпечує стійку її внутрішню структуру і якій притаманні інтегральні властивості та закономірності. Основними властивостями системи є цілісність, структурність, ієрархічність.

Дидактична система визначається поєднанням трьох складових: видом управління, видом навчального процесу, типом засобів і методів передачі інформації та управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Система навчальних задач при задачному підході охоплює не лише різні типи задач, але й сам процес навчання, що полягає в спільній діяльності, взаємодії, співпраці та співтворчості викладача і студентів, у результаті якої вхідні данні системи мають перейти в прогнозовані, очікувані результати.

При формуванні системи навчальних задач необхідно прогнозувати очікувані результати, враховувати рівень оволодіння студентів знаннями, уміннями і навичками їх розв'язання; передбачати наявність зворотного зв'язку. Важливе значення має добір змісту навчального матеріалу, навчальних задач різнорівневого та міжпредметного характеру, задач для самостійної роботи студентів. Система навчальних задач має охоплювати всі сторони досліджуваних об'єктів, поєднувати в собі задачі різних типів, різного ступеня складності.

Ефективність навчання природничим дисциплінам в задачній формі буде більш високою, якщо студенти будуть включені в діяльність не лише з розв'язування навчальних задач, але й будуть залучені до їх складання. При складанні навчальних задач студенти мають уміти:

- скласти задачу, обернену даній, використавши той самий сюжет;
- придумати задачу, обернену даній, використавши інший сюжет та інші значення величин;

– переформулювати умову задачі таким чином, щоб розв’язанням навчальної задачі було знаходження іншої величини;

– сформулювати задачу, аналогічну даній, але з іншою сюжетною лінією;

– скласти задачу з урахуванням явищ, що спостерігаються в побуті;

– скласти задачу на матеріалі місцевого виробництва [1, 74].

Така робота підвищує ефективність навчання в задачній формі, сприяє формуванню наукового світогляду, логічного мислення, сприяє узагальненню і систематизації знань, забезпечує їх високу якість засвоєння.

Вплив системи навчальних задач на якість знань буде позитивним, якщо їх розв’язання носить не випадковий, епізодичний характер, а є наслідком систематичної, цілеспрямованої, наполегливої роботи, органічно пов’язаної з усім процесом навчання.

Результативність задачного підходу до організації навчання природничих дисциплін зумовлюється реалізацією міжпредметних зв’язків в системі навчальних задач. Організація процесу навчання з використанням знань із суміжних дисциплін має етапний характер і містить:

– односторонні міжпредметні зв’язки на заняттях із природничих дисциплін на основі репродуктивного навчання;

– ускладнення міжпредметних навчальних задач і збільшення самостійності студентів при знаходженні їх розв’язання;

– включення двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв’язків між предметами шляхом постановки навчальних проблем, їх поетапне розв’язання під час заняття;

– системність у реалізації міжпредметних зв’язків у змісті, методах, формах навчання [3, 97].

Міжпредметні зв’язки виступають інструментом інтеграції знань, є засобом формування у студентів цілісної системи знань про природу.

Дотримання етапності і реалізація міжпредметних зв’язків у задачній формі навчання передбачає тісну взаємодію викладачів природничих дисциплін. При цьому визначальною є готовність викладачів до реалізації міжпредметних зв’язків, яка залежить від умінь:

– аналізувати навчальні задачі з позицій міжпредметного характеру і зв’язків їх змісту;

– розкривати зв’язки між методами навчання суміжних дисциплін;

– визначати готовність студентів встановлювати міжпредметні зв’язки в досліджуваному матеріалі;

– визначати ступінь сформованості у майбутніх учителів уміння розв’язувати міжпредметні задачі;

– визначати готовність студентів складати задачі міжпредметного змісту.

Поширене уявлення про те, що процес розв'язування навчальних задач – це процес самостійних дій студентів у пошуку відповіді, запрограмованої в умові задачі. Але його ефективність визначається тим, наскільки студент володіє загальнологічними методами, евристичними прийомами і методами розв'язування задач, якщо ця умова не виконується, то студент буде діяти шляхом спроб і помилок, буде нездатним вийти за межі репродуктивних, алгоритмічних навчальних задач, неспроможним розв'язувати оригінальні, нестандартні задачі. Тому продуктивність задачного підходу до навчання і якість знань студентів із природничих дисциплін багато в чому визначається тим, наскільки майбутні педагоги володіють прийомами і методами

З урахуванням специфіки особистісно-орієнтованої спрямованості навчання студентів нами виділено дидактичні умови реалізації задачного підходу в процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному університеті:

– організацію навчальної діяльності в задачній формі з особистісно-орієнтованим спрямуванням;

– усвідомлене оперування студентами різними джерелами інформації;

– використання в навчальній діяльності цілісної системи задач;

– реалізацію міжпредметних зв'язків у системі навчальних задач;

– оволодіння студентами прийомами і методами розв'язування задач.

Висновки. Усе вище наведене дозволяє стверджувати, що якість природничо-наукових знань студентів і ефективність задачного підходу в організації навчального процесу вищої школи можуть бути забезпечені лише за дотримання сукупності дидактичних умов. Оптимізація результативності задачного підходу в навчанні визначається узгодженістю, цілеспрямованістю дій викладачів і студентів, системою їх стосунків, побудованих на дидактичній взаємодії, співпраці і співтворчості, тим, наскільки включені майбутні педагоги в активну пізнавальну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кокин В. А. Система задач как один из путей повышения качества изучения физики в основной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Кокин Вячеслав Александрович ; Ульяновский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2003. – 194 с.

2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

3. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : [книга для учителя] / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Слюсаренко Микола Анатолійович – асистент кафедри фізики та методики її навчання (Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»).

Коло наукових інтересів: дидактичні умови реалізації задачного підходу в навчальному процесі вищої школи.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.

Олена СНІСАР (Черкаси)

В статті розглядається питання вибору ефективних методів проблемного навчання при впровадженні проблемно-модульної технології у професійну підготовку молодших медичних спеціалістів, а також їх вплив на розвиток професійних якостей медичних фахівців.

В статтє рассматривается вопрос выбора эффективных методов проблемного обучения при внедрении проблемно-модульной технологии профессиональную подготовку младших медицинских специалистов, а также их влияние на развитие профессиональных качеств медицинских специалистов.

Ключові слова: методи проблемного навчання, проблемно-модульна технологія, професійні якості медичних спеціалістів.

Постановка проблеми. Сучасну медицину, у зв'язку із зростаючими можливостями використання високотехнологічних методів лікування, відрізняє висока складність, технологічність, багатofакторність і зростаюча інтенсивність обробки інформації. Така ситуація висуває вимоги до пошуку нових ефективних шляхів підвищення якості підготовки медичних фахівців, до роботи в подібних умовах. Одним з таких напрямків є впровадження проблемно-модульної технології. Вона забезпечує не тільки підвищення якості професійних знань, а і формування умінь ефективно вирішувати проблемні завдання в професійній діяльності, готовності до професійного зростання у майбутніх молодших медичних фахівців. У визначеннях педагогічної технології, що дають М. Кларін, І. Підласий, В. Полонський, Г. Селевко, одним з її важливих компонентів вказуються методи навчання.

Метою цієї статті є визначення методів проблемного навчання, що доцільно використовувати при впровадженні проблемно-модульної технології у професійну підготовку молодших медичних спеціалістів.

Аналіз попередніх досліджень. В технології проблемно-модульного навчання педагоги пропонують використовувати велику кількість методів, як традиційних, так і сучасних.

В розробленій М. Чошановим технології проблемно-модульного навчання пропонується системно-функціональний підхід до класифікації методів навчання. Згідно цього підходу він виділяє три групи методів:

1) конструктивні методи навчання, що включають методи проектування змісту навчання і структурування навчального матеріалу, а також методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;

2) ситуативні методи навчання – це методи, що забезпечують конкретні навчально-пізнавальні ситуації, вони в першу чергу спрямовані на організацію процесуального компонента технології;

3) діагностичні методи навчання охоплюють сукупність методів контролю і оцінки навчальних досягнень [6].

Перелічені методи, розроблені автором, рекомендовані для викладання математичних дисциплін, тому до використання їх в професійній підготовці молодших медичних спеціалістів необхідно підходити вибірково та з відповідними доопрацюваннями.

Український педагог і психолог А. Фурман пропонує чотири групи проблемно-пошукових методів:

- демонстраційне розв’язування проблем викладачем,
- самостійна проблемно-пошукова діяльність студентів,
- колективна проблемно-пошукова діяльність студентів,
- спільна проблемно-пошукова діяльність викладача і студентів [5].

П. Юцявічене також значну увагу приділяє методам, які доцільно використовувати в модульному навчанні. Педагог дотримується підходу, що розглядає метод навчання, як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю того, хто навчається [7]. Можна виділити такі групи методів:

1. Інформаційні методи навчання (бесіда, бригадне навчання, демонстрація, консультування, лекція, розповідь, екзамен, експертиза).

2. Операційні методи навчання (алгоритм, відеоконфронтація, «роби так, як я», лабораторні вправи, самокритика).

3. Пошукові методи навчання (аналіз конкретних ситуацій, бесіда по Сократу, група шума, ділова гра, ділова корзина, дискусія, обговорення впівголосу, форум, «думай і слухай», інноваційна гра, лабіринт дій, метод аперцепції-інтерації, «мозкова атака», панельна дискусія, програма саморозвитку, прогресивний семінар, проектування, реакція аудиторії, студія активного випадку, творчій діалог, Т-група, тренування в людських стосунках, навчання, що основане на діяльності, акваріум).

4. Методи самостійного навчання (слухання, навчання по тексту).

П. Юцявічене найбільше уваги приділяється саме пошуковим методам навчання, які застосовуються для формування і розвитку умінь і навичок конкретної продуктивної діяльності в нетипових або навіть непередбачуваних ситуаціях [7].

Основний зміст статті. З усієї різноманітності методів, що пропонуються для використання в технології проблемно-модульного навчання ми вибрали такі, які найкраще відповідають вимогам

професійної підготовки молодших медичних працівників та сприяють формуванню у них професійно важливих якостей.

Залежно від рівня розумової активності студентів виділяють такі методи навчання: проблемний виклад (проблемно-інформаційний), частково-пошуковий, дослідницький.

Проблемно-інформаційний або проблемний виклад передбачає створення викладачем проблемної ситуації, допомогу студентам у виділенні та «прийнятті» проблемного завдання, використанні таких словесних методів, як лекція та пояснення, для активізації мисленнєвої діяльності студентів, спрямованої на задоволення пізнавального інтересу шляхом отримання нової інформації.

Частково-пошуковий метод включає студентів у пошук шляхів, прийомів і засобів розв'язання пізнавального завдання. Для забезпечення дієвості цього методу необхідно створити проблемну ситуацію і спонукати студентів до розуміння і «прийняття» пізнавального завдання; керувати ходом пошукової мисленнєвої діяльності студентів з використанням системи логічно вмотивованих запитань; стимулювати і схвалювати пізнавальну діяльність студентів у процесі розв'язання навчальних завдань; аналізувати успіхи і помилки, труднощі.

Дослідницький метод спрямований на включення студентів у самостійне розв'язання пізнавального завдання з використанням необхідного обладнання. Для ефективності цього методу варто дотримуватися низки вимог: створення проблемної ситуації; керівництво студентами при виділенні пізнавального завдання; спонукання студентів до пошуків гіпотези, перевірки її достовірності; надання допомоги у пошуках ефективних методів і резерву знань, необхідних для розв'язання задачі; орієнтація студентів на проведення досліджень і систематизація результатів проведеної роботи; включення студентів у самостійний аналіз перебігу та результатів проведеної роботи [4].

В результаті проведених досліджень ми можемо запропонувати, з метою ефективного впровадження проблемно-модульної технології викладання дисциплін «Медична біологія», «Медична генетика», використовувати наступні методи. До першої групи проблемно-інформаційних методів відносимо монологічний та показовий проблемний виклад матеріалу, проблемну лекцію, евристичну бесіду, дискусію та продуктивний діалог, навчальний диспут. До частково-пошукових методів відповідно належить розв'язання проблемних завдань і задач, вирішення ситуаційних задач, робота в малих групах, метод аналізу конкретних ситуацій, «провокаційні» методи, «мозковий штурм», навчальний експеримент. До третьої групи дослідницьких методів відносяться: ділова гра, метод проєктів, метод моделювання, навчальний експеримент. Розглянемо деякі з них.

Дискусія – це обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між двома або більше особами. Її завдання – виявити відмінності в розумінні питання і в дружньому спорі встановити істину, прийти до єдиної точки зору. Для дискусії вибирають такі запитання, в яких наявність двох точок зору може бути природньою. Не слід створювати штучні ситуації, коли хтось буде відстоювати заздалегідь помилкову точку зору, будучи впевненим в тому, що вона помилкова.

Наприклад, в змістовому модулі «Цитологічні та біохімічні основи спадковості» можуть проводитися дискусії на теми: «За і проти використання трансгенних організмів», «Наслідки клонування людини: медична та етична сторона проблеми». Під час вивчення змістового модуля «Спадковість і патологія» можна дискутувати над питаннями підвищення ефективності та урізноманітнення напрямків медико-генетичного консультування. В модулі «Популяційно-видовий, біогеоценотичний та біосферний рівні організації життя» можна запропонувати такі теми дискусій: «Чи можливе повне знищення паразитів людини в природі?», «Людина – це біологічна чи соціальна істота», «Життя на Землі має абіогенне чи біогенне походження?»

До технології дискусії відносяться: чітке визначення мети, прогнозування реакцій опонентів, планування поведінки, вибір запитань, слухання, розуміння інших позицій, узагальнення, позитивні висновки. Основні завдання ведучого дискусію: створити атмосферу, в якій може розвиватися вільна дискусія; забезпечити розуміння і підтримку групою цілей дискусії; стимулювати висловлювання думок; пояснювати незрозумілі питання; робити висновки [7].

В процесі підготовки до дискусії студенти навчаються комп'ютерній грамотності, вмінню працювати з джерелами інформації, планувати свою діяльність, самостійно здобувати професійні знання. Отже, підготовка до дискусії вимагає від студентів-медиків таких емоційно-вольових якостей: організованість, самодисципліна, наполегливість. Участь в дискусії сприяє розвитку комунікативних здібностей, уміння спілкуватися з аудиторією, бути переконливим, розуміти і поважати думку інших, а також впевненість у собі, ініціативність, урівноваженість, уміння керувати своїм психофізичним станом, контролювати свої емоції. Такі якості необхідні не тільки для спілкування з пацієнтом, а і для участі у конференціях, публічних виступах які є невід'ємною частиною професійної діяльності сучасного медичного спеціаліста.

Метод аналізу конкретних ситуацій. Його різновидами є метод конфлікту, деякі педагоги називають його – метод інцидента або студія випадку. В даному методі викладач ознайомлює студентів з інцидентом, конфліктною ситуацією, що може відбутися під час професійної діяльності медичного працівника. Це може бути опис реального

інцидента, що відбувся в певній медичній установі. Але для прийняття правильного рішення студентам може пропонуватися недостатньо інформації для того, щоб розібратися у ситуації, визначити чи є проблема і в чому вона, що треба робити для її вирішення. Таким чином вони опиняються перед необхідністю пошуку додаткової інформації, в процесі якого навчаються збирати і використовувати інформацію, розвивають навички постановки запитань. В медицині найбільш часто використовуються такі види конкретних ситуацій, як ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа. Кожний з присутніх висловлює свою думку про інцидент і про шляхи виходу з нього [7].

Метод аналізу конкретних ситуацій в медичному навчальному закладі можна використовувати на початку проблемної лекції, як спосіб створення проблемної ситуації, але частіше все ж таки на практичних заняттях. Його використовують при вивченні тем, що тісно інтегруються з клінічними дисциплінами. Це теми змістових модулів «Спадковість і патологія», «Біологія індивідуального розвитку», «Медична протозоологія», «Медична гельмінтологія», «Медична арахноентомологія». Даний метод найкраще підходить для навчання студентів працювати в колективі, спілкуватися з колегами та пацієнтами, поважати їх. Він ознайомлює студентів з типовими помилками в професійній діяльності, що призводять до непорозумінь, конфліктів, а іноді до загрози здоров'ю та життю пацієнта. Правильно підібрані викладачем ситуації повинні розвивати морально-духовні якості, такі як милосердя, здатність до співчуття, розвинене почуття обов'язку, гуманізм, безкорисливість, чесність, правдивість, делікатність, принциповість. Метод є незамінним у формуванні здатності до подолання професійних криз, адже робота медика пов'язана із значним психологічним та емоційним навантаженням.

Мета методу проектів методу – стимулювати інтерес студентів до розв'язання проблем у медицині, які передбачають практичне застосування набутих знань та умінь проектної діяльності.

Метод проектів вимагає використання сукупності дослідницьких, творчих методів, прийомів, засобів. П. Юцявічене вказує на те, що даний метод в технології проблемно-модульного навчання призначений для розвитку умінь практичної діяльності, системного мислення, встановлення міжпредметних зв'язків за допомогою проектування певного продукту [7].

Проекти в медичному навчальному закладі можуть бути таких типів: інформаційні, дослідницькі, практико-орієнтовані, соціальні. Також розрізняють проекти за тривалістю: короткодіючі, середньої тривалості, довготривалі [1].

Проектна діяльність відкриває широкі можливості для вибору ролі в системі взаємин (організатор, учасник, виконавець), передбачає активність кожного, оскільки результат залежить від спільних зусиль. Дає можливість залучати студентську молодь до розв'язання різних суспільних та професійних проблем [2].

Так як до освітньо-кваліфікаційної характеристики медичних спеціалістів входить проведення санітарно-просвітницької роботи серед населення, то в курсі медичної біології можна запропонувати проект по проведенню консультативної та роз'яснювальної роботи серед населення, пацієнтів лікувально-профілактичних закладів та учнів загальноосвітніх шкіл з питань профілактики паразитарних захворювань. Під час роботи над проектом студенти повинні визначитися із аудиторією, з якою вони будуть працювати, відповідно до неї підготувати матеріали певного рівня складності та оформлення. Це можуть бути буклети, газети, бюлетні, навчальні фільми, лекції з презентаціями, що містять інформацію про паразитарні захворювання поширені в регіоні та заходи щодо їх профілактики. Як результат виконання проекту повинен бути підготовлений і представлений звіт.

Використання методу проектів у професійній підготовці молодших медичних спеціалістів забезпечує високий рівень їх професійних знань, умінь і навичок, готовність до постійного підвищення кваліфікації, комп'ютерну грамотність, вміння працювати з джерелами інформації, планувати свою діяльність, мобільність в освоєнні та впровадженні новітніх технологій в медицині, готовність до творчої праці, володіння навичками науково-пошукової та дослідницької роботи. Також в процесі проектної діяльності студенти-медики вчаться працювати в команді, налагоджувати соціальні контакти, презентувати створене перед аудиторією, оцінювати себе й один одного, проявляти організаторські здібності.

Метод проектів є досить складним і вимагає ретельної підготовки, організації, готовності студентів до такого виду роботи, високого рівня їх пізнавальної активності.

Ділова гра – це імітаційна гра, в якій відтворюється справжня професійна діяльність конкретних медичних працівників. Ділову гру можна розділити на наступні етапи: підготовчий, ввідна частина, ігровий етап, заключний [7].

Саме ділова гра дає можливість студенту проявити знання та вміння не в теоретичному розв'язуванні проблемних ситуацій, в ідеальних умовах, коли ніхто не заперече і не заважає, а вирішити ситуацію в умовах подібних до реальних, сформулювати уявлення про взаємодію молодшого медичного спеціаліста з різними службами складного

сучасного механізму, яким сьогодні є поліклініка, стаціонар, лікарняно-поліклінічне об'єднання.

В курсі медичної біології найбільше ефективно використовувати ділові ігри під час розгляду змістових модулів «Спадковість і патологія», «Медична протозоологія», «Медична гельмінтологія», «Медична арахноентомологія». В медичній генетиці ділові ігри доцільні при вивченні питань спадкових хвороб, методів медичної генетики і допологової діагностики, медико-генетичного консультування сімей, в яких є небезпека народження дитини із спадковою патологією або консультування пацієнта із спадковою хворобою з метою зменшення клінічних проявів хвороби, покращення його стану. В таких іграх можна відтворити взаємодію медичної сестри, лікаря-педіатра, лікаря-генетика, акушерки, лаборанта з сім'єю чи пацієнтом, що проходить консультування, їх рідними. При розгляді тем з медичної паразитології ділові ігри можуть ілюструвати ситуації, що найчастіше трапляються в практичній діяльності фельдшера фельдшерсько-акушерського пункту в сільській місцевості, медичної сестри приймального відділення, медичної сестри дитячого садка, школи, дитячої лікарні, адже на паразитарні захворювання часто хворіють саме діти. Ділові ігри при вивченні даних тем можуть моделювати заходи щодо профілактики гельмінтозів в організованих колективах чи у мікрочастинах гельмінтозів, а також дії в умовах спалаху паразитарного захворювання. Такі ділові ігри сприяють формуванню таких емоційно-вольових якостей, як організованість, діловитість, принциповість, енергійність, урівноваженість, уміння керувати своїм психофізичним станом, не втрачати контроль над емоціями. Важливим моментом ділових ігор в медичній біології та медичній генетиці є міжпредметна інтеграція з медичною хімією, основами сестринської справи, медсестринством в терапії, педіатрії, акушерстві та гінекології, інфекційних хворобах та іншими клінічними дисциплінами.

М. Кларін пропонує використовувати в ділових іграх комп'ютер. Він наголошує на ілюстративній функції навчальних комп'ютерних ігор. Так, наприклад, у грі «Малярія» студентам пропонується локалізувати спалах паразитарного захворювання. Їм пропонуються ресурси і засоби – пестициди, медикаменти, польові шпиталі. При цьому у грі діють зовнішні фактори, які змінюються, тому студентам, крім взаємодії між собою, необхідно швидко приймати рішення відповідно до нових обставин [3].

Висновок. Розробка та впровадження проблемно-модульної технології викладання природничих дисциплін у медичних коледжах повинні враховувати особливості професійної підготовки молодших медичних спеціалістів. Розглянуті методи проблемного навчання вже на

перших курсах, до початку викладання клінічних дисциплін, забезпечують формування у студентів-медиків професійно важливих, а також морально-духовних, емоційно-вольових, психофізіологічних та соціально важливих якостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вірста С. Є. Інноваційне навчання: метод проектів// Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт.– К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип.50. – с.52-57.
2. Загальна методика навчання біології: Навч. посібник / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін.; За ред.І. В. Мороза. – К.:Либідь, 2006.–592 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М. Наука, 1997. – 223 с.
4. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / Кузьмінський А. І. – К.: Знання, 2005.– 486 с.
5. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
6. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
7. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Снісар Олена Анатоліївна — викладач, здобувач кафедри педагогіки вищої школи Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Коло наукових інтересів: особливості розробки та впровадження проблемно-модульної технології у професійну підготовку молодших медичних спеціалістів.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Ігор СПІНУЛ (Кіровоград)

У статті автор пропонує аналіз теоретичних засад дослідження розвитку творчих здібностей майбутніх учителів хореографії та визначення показників й компонентів, що характеризують рівень розвитку творчих здібностей особистості

В статтє автор предлагає аналіз теоретических основ исследования развития творческих способностей будущих учителей хореографии та определения показателей и компонентов, характеризующих уровень развития творческих способностей личности

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчий потенціал особистості, творчі здібності, творчі здібності майбутнього вчителя хореографії

Постановка проблеми. В умовах культурного та духовного розвитку України проблема професійної підготовки майбутнього вчителя набуває першорядного значення. Сучасній школі потрібні вчителі, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити творчо до навчання й виховання дітей, що актуалізує дослідження проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Важливо, що проблеми творчої діяльності особистості (С. Гольдентріхт, Е. Громов, О. Лілов, С. Мельничук, Н. Толкачова, О. Фортова та ін.) пов'язують з естетичною природою творчості, як вагомого чинника професійної підготовки майбутнього вчителя.

Екстраполюючи окреслене вище на площину процесу фахової підготовки майбутніх учителів хореографії зазначимо, що специфікою хореографічно-педагогічної освіти, сутність якої полягає у процесі та результаті духовно-практичного осягнення мистецтва танцю зорієнтованого на розвиток особистості, є необхідність спрямування педагогічного процесу на спеціальну естетичну підготовку та формування творчих здібностей майбутнього вчителя хореографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох наукових дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: питання професійної підготовки вчителів (І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Кічук, Т. Люріна, В. Семиченко, С. Сисоева та ін.); вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, В. Рибалка та ін.); дослідження ефективних шляхів і методів розвитку творчої особистості в умовах естетичної діяльності (Н. Миропольська, Г. Падалка, Л. Хлебнікова та ін.); формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки (В. Воєводін, О. Олексюк, М. Ткач) Значний інтерес викликають роботи науковців і практиків О. О. Абдулліної, В. В. Андрієвської, Ю. К. Бабанського, Є. П. Белозерцева, В. І. Загвязинського, В. О. Кан-Калика, В. В. Сагарди, М. І. Шкіля та інших, де висвітлюються проблеми підготовки студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності, вивчаються умови формування і розвитку творчості вчителя тощо.

Проте аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів хореографії дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце у процесі формування творчих здібностей майбутніх фахівців, а саме: між необхідністю розвитку творчих можливостей особистості учня та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності майбутнього вчителя хореографії; між традиційним розумінням творчого потенціалу як інтегративної основи фахової підготовки вчителя хореографії й недостатньою розробленістю педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для розвитку у нього відповідних творчих здібностей.

Формулювання цілей статті. Висвітлити сутнісні характеристики розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя хореографії у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Традиційно творчість визначають як діяльність, що породжує щось нове, оригінальне на основі реорганізації попереднього досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь.

Н. Кичук розглядає творчість як складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов; умова становлення, самопізнання і розвитку особистості; важлива форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін. Творчий потенціал виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній [3]. Саме творча діяльність людини робить її особистістю.

Внутрішнім потягом до творчості стає особливий динамізм усіх якостей та властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм і є основним змістом поняття, яке прийнято називати творчим потенціалом.

Проблема творчого потенціалу людини розглядається у роботах багатьох дослідників творчості. Зокрема, це питання стало предметом пильної уваги О. Клепікова та І. Кучерявого. Вони наголошують, що дослідження творчого потенціалу особистості набуває особливої актуальності в сучасних умовах. На їх думку, творчий потенціал – «...інтегральна властивість у вигляді здібності, що – дає людині здійснювати предметну діяльність, і за допомогою якої вона може вирішувати практичні завдання» [4, 54]. За своїми витокami ця властивість людського індивіда є результатом природної й соціальної активності, зовнішнім виявом якої виступає праця або діяльність, що органічно включає свідомість і спілкування.

Процес творчості присутній у всіх сферах людської діяльності. Та найширше творчо виразити свою індивідуальність людина здатна лише у мистецтві. В. Сухомлинський вважав, що мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. На думку великого педагога мистецтво випрямляє душу так, як гімнастика випрямляє тіло. Саме через пізнання цінностей мистецтва людина пізнає людське в людині та підносить себе до прекрасного.

На думку Ошо, творчість – це свобода створювати, свобода бути, свобода співати свою пісню, танцювати свій танець. Він стверджує, що тільки творчі люди знають неповторність життя: у них є очі, щоб бачити, вуха, щоб чути, і серця, щоб відчувати [7, 67].

Великий балетмейстер М. Фокін наголошував, що без творчості немає мистецтва. Творчо ми повинні підходити до викладання хореографії, до процесу постановки та виконання танцю.

Про можливість відступу від шаблонів у викладанні хореографії писав у своїй книзі «Листи про танець» відомий балетмейстер-реформатор кінця XVIII – початку XIX століття Ж. Новер. Крім того, він розглядав проблему дефіциту хороших учителів, неуважність педагогів до учнів та шаблонність викладання. Ж. Новер був прихильником творчого підходу до педагогічної діяльності, рекомендував учителям не нав'язувати учням власну манеру виконання, а учням – не копіювати інших, творчо самовиражатись, наслідуючи природу.

На думку І. Волкова, для будь-якої творчої діяльності необхідною є наявність у людини таких якостей: нахилів до даного виду діяльності, здібності до швидкого навчання, розумової активності, кмітливості й винахідливості; прагнення добувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; самостійності при виборі й розв'язанні задачі; працелюбності; здатності бачити загальне, головне в різному й різне в подібних явищах; потреби у постійному підвищенні кваліфікації. Він вважає, що особистість «треба вчити й розвивати всебічно, щоб дати можливість виявитися її прихованим, можливо дуже глибоко, здібностям»[2, 96].

Процес творчості неможливий без суб'єкта творчості – творця, тобто творчої особистості. Педагогічний словник творчу особистість визначає як особистість, що має «...здібності, мотиви, знання і уміння, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [8]. Основою формування творчої особистості є феномен індивідуальності. Щоб ефективно виховувати індивідуальність майбутнього вчителя, треба зберегти її своєрідність і підняти особистість до рівня творчості.

Творчу індивідуальність насамперед характеризують: 1) сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; 2) можлива диференція творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, професійна праця); 3) певний рівень творчих досягнень людини; 4) особистий стиль творчості; 5) наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислотворчого [6, 70].

С. Сисоєва відзначає, що творча особистість це індивід, який володіє високим рівнем знань та має творчі здібності: індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [11].

За визначенням американського психолога Фромма творчі здібності (від лат. creatio – творення) – «це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [5].

Проведений аналіз дозволив нам визначити творчі здібності майбутніх учителів хореографії як такі особистісні утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку, необхідності оволодіння творчими вміннями, результатом чого є створення нових зразків елементів педагогічно-хореографічної діяльності за критеріями новизни, оригінальності та об'єктивної значущості.

Для виявлення і цілеспрямованого розвитку творчих потенційних можливостей, які проявляються у формуванні творчих здібностей майбутніх учителів, сенситивним є передусім студентський вік. Виховання творчої особистості ми розглядаємо як формування її цінної сфери, моральних почуттів, ідеалів її світобачення.

У цьому контексті, як підтверджують результати дослідження, необхідність забезпечення неперервності і систематичності включення майбутніх учителів хореографії у колективні форми художньо-творчої діяльності, зберігаючи при цьому самостійність у розвитку їхньої творчої активності, а також залучення їх до систематичного педагогічного й особистісного спілкування на основі захопленості спільною художньо-творчою діяльністю, сприяє формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя. Необхідно завжди пам'ятати, що головне педагогічне завдання – це виховання звички до праці [10, 31].

Щоб успішно розвивати творчу особистість студента, кожному учаснику педагогічного процесу слід чітко усвідомлювати механізми особистісного зростання студента, особливості самої ситуації взаємин викладачів і студентів та враховувати їх під час професійного навчання майбутнього вчителя хореографії.

Практика свідчить, що поєднання проблемно-пошукового, програмованого, модульного навчання дає змогу розвивати у студентів творче ставлення до оточуючого світу, до людей, до самих себе, до навчання, до праці, до життя, до національних традицій.

Використання у навчальному процесі проблемних ситуацій, які моделюють умови винахідництва, дослідництва, експерименту, сприяє розвитку творчого мислення майбутніх учителів хореографії.

Особливого значення в цьому процесі набуває побудова навчального заняття за діалогічним типом, де і викладач, і студенти проявляють інтелектуальну активність, зацікавлені в судженнях один одного, обговорюють альтернативні варіанти розв'язання педагогічних проблеми.

Творча взаємодія викладач та майбутній вчитель успішно активізується, якщо в освітньому закладі на належному рівні організовано співробітництво «викладач – студент», «студент – студент». Така діяльність характеризується певною системою установок, що виявляються в гуманності, соціальним підґрунтям якої є рівність та справедливість, і реалізується в процесі спілкування, діяльності, в актах співучасті, емпатії, сприянні та допомозі.

Зазначимо, що здібності та нахили особистості виявляються, розвиваються і формуються у творчій і самостійній діяльності. Викладач повинен враховувати особистісну і соціальну перспективу творчого розвитку студентів, який проявляється у творчій діяльності.

Творча взаємодія викладача і студентів можлива за умови реалізації викладачем практичного потенціалу студентів. Для того, щоб студент реалізував свої резервні можливості, відчув себе успішним, перетворився в суб'єкт власного розвитку і неповторної індивідуальності, викладач має формувати у майбутніх учителів хореографії уміння діяти в нестандартній, незнайомій ситуації. Проаналізувавши механізми педагогічного керівництва процесом творчого розвитку, Я. О. Пономарьов зазначив: «Управляти творчістю людини неможливо, не враховуючи її світогляду, переконань, потреб, інтересів, нахилів, здібностей, мотивів діяльності» [9, 268].

Дослідження науковців доводять, що намагаючись розвинути творчі здібності майбутніх учителів, треба залучати та спостерігати за ними у якомога більшій кількості видів діяльності, враховуючи при цьому їх інтереси і нахили, тому що творчі здібності найкраще проявляються саме у тій діяльності, до якої у студента є нахили.

Творчість притаманна не лише окремим особам. Творчість можна і треба розвивати в кожній людині. Проаналізувавши наукові дослідження та педагогічну практику щодо технології розвитку творчих здібностей студентів [12], ми адаптували їх напрацювання до професійного навчання майбутніх учителів хореографії. Відповідно, така діяльність повинна включати наступні основні компоненти:

1. Формування у майбутніх учителів з самого початку оволодіння педагогічною професією зацікавленості до творчої діяльності.
2. Виховання у студентів і постійне підтримання в них віри у власні творчі сили.
3. Спонування студентів до самостійного отримання необхідної інформації, тобто нових знань.
4. Розвиток індивідуальної творчої активності студентів з метою створення можливості відчути радість творчості.
5. У процесі викладання нового матеріалу викладач повинен ставити завдання на можливе вдосконалення запропонованих прийомів, тим

самим сприяючи постійній націленості студентів на творче осмислення дійсності.

6. У процесі навчання викладач повинен пропонувати студентам вирішувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності.

7. Розвивати уяву як основу будь-якої творчості.

8. Включення студентів у роботу творчих груп, колективів (наприклад, гуртки, об'єднання). Формування у студентів критичності мислення, що носить конструктивний характер, тобто поряд із знаходженням недоліків одночасно пропонувати засоби їх усунення на основі отриманих знань та набутого практичного досвіду.

Ми поділяємо думку С. О. Сисоєвої, яка підкреслює, що для формування творчої особистості, необхідно розвивати такі здібності: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва; здатність до дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинене уявлення, фантазію; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; здатність до виділення основного; здатність до всебічного опису явищ, процесів; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати; здатність робити висновки; вміння переносити знання та досвід у нові ситуації; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, скриті взаємодії; здатність до самоуправління; здатність до міжособистісного спілкування; здатність долати конфліктні ситуації [11].

Дослідження особливостей розвитку творчих здібностей особистості (В. І. Андрєєв, І. С. Волощук, Л. Б. Єрмолаєва-Томіліна, В. О. Моляко, Я. О. Понамарьов) доводять, що їх розвиток відбувається поступово: реалізація можливостей для розвитку одного рівня і тільки потім розвиток здібностей більш високого рівня. Тобто відбувається зростання рівня розвитку творчих здібностей від елементарного до більш складного.

Критеріями розвитку творчих здібностей за Е. П. Торренсом та Дж. Гілфордом є: продуктивність мислення (кількість висунених ідей); гнучкість мислення (кількість різних категорій відповідей, кількість змін аспектів предмета); оригінальність (до оригінальних відносять ідеї, що відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених; також враховується частота використання цих ідей); деталізація (визначається умінням виділяти і описувати значущі деталі при висуненні нової ідеї).

В своєму дослідженні розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя хореографії ми використовуємо напрацювання С. О. Сисоєвої, яка для визначення розвитку творчих здібностей виділяє три рівні: високий, середній, низький. Під *високим рівнем* вона розуміє постійний прояв показників, що характеризують розвиток творчих здібностей у

діяльності студентів. *Середній рівень* – коли якості проявляються у половині ситуацій, за якими спостерігали. *Низький рівень* – відсутність чи мінімальний прояв показників. Визначення рівнів розвитку креативності здійснюється експертами за її методикою [11].

В. І. Андреев підкреслює, що рушійною силою розвитку творчих здібностей особистості є протиріччя: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні або особистісні. При цьому соціально-педагогічні протиріччя він розглядає як протиріччя між соціальними процесами і функціонуванням та розвитком педагогічної системи (частини соціальної підсистеми). Власне педагогічні протиріччя – це протиріччя, які виникають в процесі виховання і самовиховання творчих здібностей особистості в ході навчально-творчої діяльності студентів. Психологічні або особистісні протиріччя відображають причини становлення, саморуху творчих здібностей особистості. В. І. Андреев в основу розвитку творчих здібностей покладає діалектичний аналіз та вирішення цих протиріч[1].

В своєму дослідженні ми використовуємо напрацювання В. І. Андреева [1] та виділяємо такі компоненти творчих здібностей майбутнього вчителя хореографії:

1. *Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості*: допитливість, творчий інтерес, бажання бути лідером, прагнення досягти нових висот і успіхів та отримати високу оцінку, потреба в оволодінні новою інформацією, почуття обов'язку і відповідальності, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовиховання.

2. *Інтелектуально-логічні властивості особистості*: здатність до аналітико-практичної діяльності, до здійснення розумових операцій порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції і дедукції, пояснення, абстрагування, конкретизації та узагальнення, здатність описувати явища та процеси, давати визначення.

3. *Інтелектуально-евристичні здібності*: фантазування, вміння переносити знання і навички у нові ситуації, висунення гіпотез, генерування ідей, незалежність суджень, асоціативність мислення.

4. *Світоглядні якості особистості*: переконаність особистості у соціальному значенні творчої діяльності для науково-технічного і суспільного процесу, методологічний фундамент наукових чи естетичних досягнень.

5. *Моральні якості особистості*: чесність, скромність, сміливість, рішучість.

6. *Здатність особистості до самоуправління*: здатність до планування, цілепокладання і цілеспрямованість, здатність до самореалізації, самоконтролю, самооцінки.

7. *Комунікативні якості особистості*: здатність оволодівати передовим досвідом інших людей, швидко «схоплювати» і засвоювати нові раціональні методи і прийоми творчої діяльності; здатність до співробітництва; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; здатність успішно розв'язувати конфліктні ситуації у процесі колективної творчої діяльності.

8. *Естетичні якості особистості*: здатність керуватися у творчій діяльності принципами краси, гармонії, симетрії, цілісності, удосконалювати на основі цих принципів міжособистісні стосунки.

9. *Індивідуальні особливості особистості*: темп і стиль діяльності, працьовитість.

Висновки. На сьогоднішній день не має однозначного визначення творчих здібностей особистості та єдиного підходу до їх структурування. Проте, більшість науковців сутністю творчих здібностей вважають здатність породжувати нові, оригінальні ідеї, ефективно вирішуючи проблемні ситуації.

Проведене дослідження дозволило нам уточнити сутність поняття «творчі здібності майбутніх учителів хореографії» та проаналізувати різні підходи до визначення показників та компонентів, що характеризують рівень розвитку творчих здібностей особистості.

Перспективами нашого подальшого дослідження є розроблення програми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів хореографії в процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.- Изд-во Казанського университета, 1988. – 238с.
2. Волков І. П. Вчимо творчості. // Педагогический поиск / Сост. Н. И. Баженова; Пер. с рус. –К.: Рад. шк.,1988. –С.90-126.
3. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96с.
4. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1996. – 295с.
5. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач.-Киев: Рад. школа, 1983. – 101с.
6. Муртазаева Е. М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44). – С. 69–76.
7. Ошо. Свобода. Храбрость быть собой. – СПб.: ИГ «Весь», 2006. – 192 с.
8. Педагогічний словник. – К.: Радянська школа, 1979. –758с.
9. Пономарьов Я. А. Психология творчості // Тенденція розвитку психологічної науки. – К.: Наука, 1988. – 296с.
10. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества: Учеб. по-собие. – СПб.: Издат. ун-та, 1995. – 271 с.
11. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. –К.: ІСДОУ, 1994. – 112с.
12. Устемиров К., Шаметов Н. Р., Васильев И. Б. Профессиональная педагогика / Под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Спінул Ігор Васильович – доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

ВЗАЄМОДІЯ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО ПІЗНАННЯ

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

У статті розкривається значення і роль використання взаємодії різних видів мистецтва в процесі художнього пізнання, визначаються інтеграційні методи формування художнього сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва.

В статье раскрывается значение и роль использования взаимодействия разных видов искусства в процесс художественного познания, определяются интеграционные методы формирования художественного восприятия будущих учителей музыкального искусства.

Ключові слова: взаємодія мистецтв, художнє спілкування, художнє сприйняття, інтеграційний метод, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Актуальність проблеми. У професійній підготовці вчителів музичного мистецтва проблема взаємодії мистецтв займає особливе місце, оскільки спрямовується на розв'язання важливих питань формування культури художнього сприйняття, професійно значущих особистісних якостей особистості вчителя. Головна мета полягає не лише в тому, аби вдосконалити й поглибити інтелектуально-знаннєву сферу студентів (що є надзвичайно важливим і необхідним), а й в тому, щоб використати різновиди мистецтв у їх органічному взаємозв'язку для розвитку емоційно-почуттєвої сфери, специфічних ознак емпатії, глибокого розуміння і переживання емоційно-образного змісту твору, розширення меж образних уявлень, що є можливим лише в контексті розмаїття засобів художнього пізнання.

Важливість і значимість різновидів мистецтва в духовному розвитку особистості завжди хвилювала представників науки і культури. Ще у давнину Аристотель наголошував необхідність впливати на молоде покоління мистецтвами трьох родів: за допомогою фарб і образів, голосу і слова, гармонії і ритму. Ця думка не втрачала своєї значимості протягом усього розвитку людства і набула особливої актуальності у наш час.

Мета статті: розкрити значущість використання взаємодії мистецтв у процесі художнього пізнання, визначити методи формування художнього сприйняття майбутніх фахівців.

Проблема комплексного проблемного навчання і виховання знайшла своє відображення в педагогічних ідеях К. Стеценка, М. Леонтовича, М. Лисенка, В. Сухомлтинського, Б. Яворського,

формулювалась у виступах П. Блонського, С. Шацького, В. Шацької, розробляється і осмислюється в ґрунтовних працях науковців сучасності: Є. Квятковського, Б. Лихачова, Л. Масол, Б. Неменського, В. Неверова, Г. Падалки, Ю. Фохт-Бабушкіна, Г. Шевченко, О. Щолокової, Б. Юсова.

Визначаючи сутність взаємодії мистецтв, дослідники виходять насамперед із принципу цілісності організму, його життєдіяльності, а також із розуміння природи взаємодії різних органів почуттів, фізіологічною передумовою якої є здатність центральної нервової системи до асоціювання. Вирішальне значення у навчанні відіграють внутрішньосистемні асоціації, котрі забезпечують динамічність знань, умінь та навичок з певної навчальної дисципліни. І тільки достатній рівень внутрішньосистемних асоціацій забезпечує творчу діяльність спеціаліста (Ю. Самарін).

У наукових працях, присвячених міжпредметним зв'язкам, висловлюється думка про те, що використання принципу системності у навчанні не можна обмежувати рамками одного лише предмета (І. Павлов), що розвиток мислення учнів відбувається лише в процесі взаємодії різних галузей знань, їх взаємного збагачення, що сприяє загальному розвитку особистості.

Визначити педагогічні методи використання взаємодії мистецтв у навчальному процесі допоможе мистецтвознавчий і культурологічний аспект даної проблеми.

Проблема взаємодії мистецтв розкривається й осмислюється у працях відомих філософів і мистецтвознавців XIX ст. (В. Ваккенродер, Г. Гегель, І. Кант, П. Новаліс, Л. Тік, Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель, К. Шнаазе); XX ст. (М. Бердяєв, Ю. Борєв, В. Ванслов, М. Каган, О. Лосєв, П. Флоренський).

Відповідно технічному і духовному розвитку суспільства створюється і функціонує система взаємодії мистецтв. Взаємодія мистецтв – це не просто синтез різних сфер художньої творчості. Доповнюючись неповторними ознаками один одного, створюючи якісно нові й глибокі за силою емоційного впливу утворення, взаємодійні мистецтва відбивають світоглядні позиції художньої епохи і митця, гармонійно й цілісно впливають на особистість, спрямовують її ціннісно-особистісну сферу і творчо-діяльнісний потенціал.

Кожна художня система певної історичної епохи розкриває особливості світогляду, потреби та інтереси суспільних класів. Певна суспільно-економічна формація характеризується репрезентативним видом мистецтва, який визначає основний конструктивний принцип і внутрішню спрямованість усіх інших видів мистецтва (А. Канарський, О. Лосєв, В. Михальов). Репрезентативний вид мистецтва найбільш повно виконує роль історичної трансляції, виражає і презентує художню

культуру реципієнтам наступних етапів суспільного розвитку, забезпечує безперервність культурної традиції і сприяє формуванню культурної самосвідомості нової історичної епохи [2]. Кожна епоха в художній культурі характеризується й актуальним мистецтвом, найбільш популярним на певному етапі. А. Зісь виокремлює такі три основні групи синтезу мистецтв:

1) синтез просторових (пластичних) мистецтв (архітектура, скульптура, монументальний живопис), які виникають у результаті єдиного художнього задуму і є якісно новою художньою образністю. (Сюди слід віднести і галузь вокальної музики);

2) синтез мистецтв як особливий тип художньої творчості (театр, естрада, цирк, опера, оперета, балет, мюзикл). Особливість такого синтезу полягає у тому, що, органічно поєднуючись, різновиди мистецтв стають необхідним компонентом для створення єдиного художнього цілого на основі людської дії, гри акторів;

3) художній синтез окремих пар мистецтв (музики і літератури, музики і живопису та ін..), які являють собою інтерпретацію художнього образу одного виду мистецтва специфічними засобами іншого, переведення з одного художнього ряду в інший. У цьому процесі знаходить своє вираження не тільки синтез, а й протилежність, тобто зберігання за кожним мистецтвом своїх «суверенних прав і привілейованих компетенцій». До художнього переведення відносяться такі його види: екранізація, інсценізація, у яких зміст оригіналу значно не змінюється; ілюстрації, найбільш адекватні першоджерелам (книжна, музична, пластична); твори «за мотивами», коли новий твір по відношенню до оригіналу є результатом трансформації [3].

Всі етапи культурно-історичного розвитку визначаються універсальною можливістю інтегрованого потенціалу музики у формуванні різних типів взаємодії мистецтв. Роль і місце музики в інтеграційних і диференційних процесах найбільш повно виявлені Ю. Боревим, який класифікував існування різновидів мистецтва за такими формами:

Перша – синкретизм – форма існування давнього мистецтва. Вона характеризується поєднанням, унікальним сплавом музики, слова, міміки, пантоміми, хореографії, живопису, гри, дійства.

Друга – форма «підпорядкування», коли один із видів мистецтва домінує над синтезуювальним (назва, епіграф, сюжет, будь-який вид програмності).

Третя – «колажна взаємодія» – являє собою народження художнього цілого з окремих, і на перший погляд незалежних самостійних елементів. Але, незважаючи на це, повнота їхньої художньої значущості

виявляється тільки в цілісному контексті (синтез мистецтв середньовічного храму).

Четверта форма – «симбіоз» – передбачає рівноправну взаємодію різновидів мистецтв, які поєднуючись, утворюють нове художнє ціле (вокальна музика, естрада).

П'ята форма виникає у результаті опосередкованого впливу одного мистецтва на інше, через «зняття» художнього першоджерела (балет, у якому музика, залишаючи за межами твору літературний зміст, є основою для розвитку нової художньої мови, пов'язаної з жестами, рухами, мімікою, танцем, і розкриває найтонші нюанси людської душі).

Шоста – «концентрація» – найбільш складна, оскільки втілює вищі форми синтетичного художнього мислення (театр, цирк, кіно).

Сьома форма – «трансляційна співнапряга», коли один вид мистецтва є засобом передачі іншого, продуктом науково-технічного прогресу, пов'язаного з можливостями трансляції художніх цінностей.

Різні види мистецтва поєднані у своїй світоглядній і суспільній функціях. Їхня єдність полягає у самому предметі – навколишній дійсності, об'єктивній реальності, що втілена в художніх образах, визначається їхнім походженням і виявляється в генетичних, морфологічних і функціональних зв'язках (А. Зісь). Але разом з тим вони (мистецтва) мають свої специфічні особливості, іконічні знаки, за допомогою яких відтворюється той чи інший художній образ. Тому повнота й характер розкриття різних сторін дійсності в різних видах мистецтва неоднакові.

Уже в Античну епоху Аристотелем уперше були сформульовані основні принципи морфологічного аналізу, що викладені в його «Поетиці». У ній висловлюється думка, що єдиною основою усіх мистецтв є наслідування природи, навколишньої дійсності (мімезис). Пропонуючи розрізняти мистецтва за засобами, предметом і способом наслідування, тобто за видом, жанром і родом, Аристотель виокремлює групу мистецтв, яким притаманні всі ознаки (синтетичні мистецтва). Подальшу розробку ця проблема знайшла в працях Лессінга, який загострює увагу на специфічних ознаках кожного з мистецтв, на їхній можливості відображати всю повноту навколишньої дійсності прямими (безпосередніми) й опосередкованими засобами виразності. Більш ґрунтовно аристотелівська концепція була надалі розвинена Гегелем, який вперше в розвитку естетичної думки здійснив діалектичний принцип єдності історичного і логічного. Він стверджував, що всі мистецтва розвиваються як система, породжена «світовим станом», «духовним кліматом епохи».

Післягегелівська естетика розвинула тенденції створення численних класифікацій, але найбільш повно це питання висвітлено

М. Каганом у праці «Морфологія мистецтв». Класифікація мистецтв подається і в працях А. Зіся, А. Сохора, Ю. Кремльова, В. Ванслова. Важливим є твердження вчених про те, що безпосередньо розкрити дійсність у цілому так, як вона сприймається п'ятьма відчуттями людини, нездатне жодне з мистецтв. Але здатність будь-якого виду мистецтва засобами прямого й опосередкованого відображення викликати певні асоціації та вплинути на різні органи сприйняття, спричиняє цілісну, ініціативну людську свідомість (мається на увазі суб'єкт художнього спілкування) до активної дії. Про це твердить теза Б. Асаф'єва стосовно музики, який у праці «Музична форма як процес» зазначає, що музичні інтонації «виникають у постійній співзвучності з поетичними образами та ідеями чи з конкретними почуттями (зоровими, м'язо-моторними), чи з вираженням афектів і різних емоційних станів, тобто у взаємному супроводженні. Так створюються міцні асоціації ...» [1].

Художній образ – це специфічне, особливе відтворення дійсності. Він являє собою єдність загального та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та емоційного. Його повноцінне розуміння відбувається тоді, коли суб'єкт художньої взаємодії прагне розкрити не тільки загальні риси змісту і форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, проникнути в глибинні шари твору і вступити у діалог з автором. Такий складний процес досягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань і вмінь, які в кінцевому результаті дозволяють проникнути почуттями і переживаннями, відображеними в творі, відчути їх як свої власні. Тому різні сторони процесу художнього пізнання повинні не уособлюватись, а тісно пов'язуватись і розглядатись не як абстрактні «позаісторичні схеми», а осмислюватись як «змістовні сторони самої форми» (Л. Мазель).

Навчитись і навчати такого роду концентрації знань і вмінь завдання не легке і потребує як від педагога, так і від студента великого напруження і зусиль, оскільки передбачає наявність знань в галузі будови мистецьких творів, зокрема музичних форм, їх розвитку і зв'язків, трактування художніх образів у різних стилях і жанрах, численних відомостей з музично-теоретичних дисциплін, а також розуміння специфічної мови інших видів мистецтва, володіння вміннями художньої інтерпретації й проектування. Уміле використання різновидів художньої творчості у їх взаємозв'язку в процесі художнього пізнання викладачами будь-яких музичних дисциплін, сприяє вдосконаленню процесу художньої емпатії, розвитку глибокої емоційної чуттєвості і проникливості, озброєнню студентів знаннями, вміннями, методами і

прийомами, що вдосконалюють і збагачують процес мистецько-педагогічного спілкування.

Виникає питання, які мистецтва і як доцільніше і правильніше використовувати в процесі викладання фахових дисциплін з музичного мистецтва?

Найбільш суттєвими у процесі художньо-педагогічного спілкування є взаємозумовлені і взаємодоповнювальні методи, котрі ґрунтуються на інтеграційному принципі: метод історико-культурологічного аналізу, метод жанрово-стильового аналізу, метод художніх аналогій; метод сценічного перевтілення і творчого музикування. Кожний з цих методів на певному етапі художнього пізнання набуває домінуючої ролі і спрямовується на розвиток емоційно-пізнавального і дієво-творчого компонентів художнього сприйняття, що загалом сприяє системному і послідовному розв'язанню поставлених педагогічних завдань.

Відшукування художніх аналогій – процес складний і вимагає насамперед від реципієнта ерудованості та освіченості, знань із різних галузей мистецтва. Значну роль тут відіграє інтелектуальна сфера суб'єкта художньої взаємодії, володіння ним специфічною мовою кожного окремого мистецтва, яка втілює разом з тим і такі начала, котрі набувають більш широкого, універсального характеру. Важливою є думка М. Гайдеггера про те, що мова «говорить нами», виявляє в собі наш світогляд і світосприйняття. Пізнання відбувається в межах тієї або іншої традиції, яка не може не впливати на розуміння. Це повною мірою стосується і художньої мови різновидів мистецтва.

Універсальні компоненти художньої мови розкриваються по-різному в різних мистецтвах. Так, наприклад, така художня категорія, як інтонація, найбільш повно розкривається як змістовний і формоутворювальний фактор у музичному мистецтві. Усе багатство засобів музичної виразності, різноманітність музичних елементів (мелодія, гармонія, ритм, тембр) мають інтонаційну основу. І в цьому сенсі вона тісно пов'язується з мовою, зі словом, особливо з поезією. Інтонавання, як стверджує Б. В. Асаф'єв, – це одна з важливих форм вираження художньої думки, оскільки, інтонація була і є для людини знаходженням у звуці музикальному й словесній мові її ідейного світу [1]. Термін «інтонація» можна застосувати й до інших видів мистецтва, зокрема живопису, оскільки в широкому розумінні інтонація означає засіб мислення в художніх образах, безперервність розгортання художньої думки, суттєву якість мистецтва. Слушним є вислів Мартіроса Сарьяна: «Якщо ти проводиш ризику, - вона повинна звучати, як струна скрипки: або сумно, або радісно. А якщо вона не звучить – це мертва лінія. І колір так само, і все в мистецтві так» [7, 38].

Збагачуючи художній образ своїми специфічними особливостями, взаємодійні мистецтва допомагають створювати таку ситуацію, яка стає значущою для суб'єкта художнього спілкування. Думки, спогади, почуття стають співзвучними твору, починають неначебто «жити» на рівні вищих потенцій переживання і мислення. Вступаючи у взаємодію, різновиди мистецтва залучають суб'єкт мистецької емпатії до «чужої» життєдіяльності, активізують його внутрішні сили, створюють можливість перевтілення і перенесення активності індивіда на більш широку галузь, ніж мистецтво, тобто в реальну дійсність. Забезпечуючи процес повноцінного емпатійного проникнення в сутність твору, взаємодія мистецтв уможливорює: поглибити й посилити процес художнього спілкування, надати пізнанню й оцінці онтологічного статусу, досягнути надзавдання твору, розкрити художню концепцію світу; забезпечити глибоке співпереживання і співчуття, здійснити повноцінний внутрішній діалог з автором твору, зрозуміти його внутрішній світ, почуття і світобачення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. – 1987. - №2. – С.54 – 66.
3. Борев Ю. Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 495 с.
4. Ванслов В. В. Всестороннее развитие личности и виды искусства (Очерки). – М.: Сов. художник, 1963. – 111 с.
5. Зись А. Я. Конфронтации в эстетике: Очерки о природе искусства. – М.: Искусство, 1980. – 239 с.
6. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наук. думка, 1965. – 123 с.
7. Тарасов Л. М. Музыка в семье муз. – Л.: Дет. литература, 1985. – 159 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена педагогічній проблемі музично-виконавської підготовки у навчальному процесі.

Статья посвящена педагогической проблеме музыкально-исполнительской подготовки в процессе обучения.

Ключові слова: музично-виконавська майстерність, колективне музикування, педагогічні умови, творча взаємодія, стиль керівництва оркестровим колективом.

Проблема формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики у процесі колективного музикування не обмежується виконаними раніше дослідженнями. Подальшого наукового вивчення потребують: питання взаємозв'язку формування виконавської майстерності та творчого розвитку особистості; особливості процесу самореалізації майбутнього вчителя музики в умовах колективного музикування, специфіка формування виконавської майстерності студентів у різноманітних музичних колективах.

Сучасні тенденції забезпечення гуманістичної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики розкривають невід'ємність та взаємну залежність процесу формування виконавської майстерності та підготовки студентів до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Це потребує пошуку нових форм та методів фахового становлення майбутніх учителів музики.

Сучасні наукові підходи пропонують методологічну основу для вирішення педагогічних проблем, пропонуючи, насамперед, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентом, орієнтацію на співробітництво, співтворчість, партнерство у творчій взаємодії, синергію результату від роботи в колективі. У цьому ракурсі проблему формування виконавської майстерності вчителів музики висвітлено у наукових дослідженнях Ю. Алієва, Ю. Бая, В. Белікової, В. Кулікової, Є. Куришева, Л. Майковської, І. Мостової, Г. Ніколаї, Т. Пляченко, Г. Саїк, Ю. Цагареллі та ін. Аналіз досліджень дозволив виявити специфіку підготовки студентів до виконавської діяльності у процесі творчої взаємодії керівника з навчальним колективом. Виконавська майстерність базується на вихованні високопрофесійних технічних та художніх навичок та умінь музиканта, що у свою чергу формують його виконавський апарат. У наукових дослідженнях Є. Лібермана, М. Давидова, О. Станко, Е. Каміллара, О. Шультякова термін «виконавський апарат музиканта-інструменталіста» трактується як надбання засобів, навичок, умінь за допомогою яких здійснюється розкриття та втілення ідейно-образного змісту музичного твору.

На сучасному етапі проблема формування та удосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста розглядається комплексно. Тематика, пов'язана з нею, орієнтована на різні галузі знань: психологію, педагогіку, мистецтвознавство, які розглядають складний механізм музичного навчання – виконавський апарат. Відношення музикантів до виконавського апарату формувалося на протязі довгого історичного часу та змінювалося в процесі розвитку інструментального мистецтва, вдосконалення методів викладання, наукового усвідомлення закономірностей гри на музичних інструментах системного аналізу музично-виконавських процесів. Необхідним компонентом фахового

становлення майбутніх учителів музики визнано формування професійно значущих умінь, які збагачують художній тезаурус та підвищують компетентність студентів, формують художньо-естетичне сприймання образів мистецтва, розвивають здатність до творчої самореалізації в процесі аналізу й інтерпретації творів мистецтва.

«Художня практика та художні уміння у всій різноманітності своїх виявів: творчості, сприйнятті, освіті, вихованні, критиці, інтерпретації, трансляції тощо – відчуває значні труднощі щодо використання раціональних знань про мистецтво» [3, 70]. Подолання цих труднощів вбачаємо в поєднанні аналітичних та художніх умінь у процесі аналізу, розуміння, інтерпретації та усвідомлення цінності мистецьких творів різних видів, стилів, жанрів.

Оптимізація професійної підготовки майбутнього вчителя музики сприятиме вирішенню проблеми цілісності процесу формування художньо-педагогічної культури учителя, повноцінної художньої освіти, що включає в себе засвоєння інтегрованих художньо-естетичних знань і умінь, розвиток художньо-творчих здібностей, формування оцінного ставлення до мистецьких та культурних явищ, виховання художніх смаків, виконавської майстерності. Звідси випливають і вимоги до випускника - учителя музики: це повинен бути спеціаліст, який не тільки сам володіє всім тезаурусом художніх знань та умінь, але й здатен прищепити любов до мистецтва своїм учням, розвинути у них потребу у спілкуванні з високомистецькими творами, виховати художній смак, здатність оцінити красу в будь-яких її проявах, розгорнути і активізувати естетичне поле для застосування художньо-творчих здібностей на основі засвоєних умінь і навичок.

Безперечним і цілком логічним у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики є звернення до мистецтва, оскільки цілі, які ставить перед собою освіта, збігаються з функціями мистецтва. Передача соціально-культурного досвіду не може бути ефективною, якщо не активізується особистісно-сміслова сфера людини, а мистецтво, як істотний компонент культури, є єдиним видом діяльності, що створює цілісну картину світу в єдності думки і почуття. Мистецтво пропонує доступ до знань, розуміння змісту і понять, недосяжних у інших навчальних планах. Наприклад, музичні мистецтва розвивають художнє мислення і невербальну частину інтелекту. Вивчення мистецтва у повному спектрі його видів сприяє формуванню навичок сприйняття і вираження, що, у свою чергу, веде до розвитку мовних здібностей, умінь спілкування, критичного мислення і навичок вирішення певних проблем. Мистецтво надає доступ до мови мистецтва, досвіду і змісту, що розуміється і передається неповторним шляхом через вираження і форму художнього образу.

Викладач музики, дисциплін художньо-естетичного циклу – одна із найбільш творчих і складних професій. Актуальність проблеми художньо-естетичної освіти полягає у тому, що процес навчання майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах має розосереджений характер, кожна зі спеціальностей все ще розв'язує свої вузькопрофесійні завдання поза орієнтацією на загальну мету підготовки пропагандистів художньої культури. Подолання складної ситуації ми бачимо в науковому підході до навчально-виховного процесу, розумінні вагомості ролі музично-теоретичних та художньо-естетичних знань в управлінні процесом пізнання і художнього сприйняття, в усвідомленні того, що метою художньо-естетичної освіти є формування у студентів складних стереотипів соціально важливих почуттів, усебічний розвиток особистості.

Питанням формування та вдосконалення виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. А. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [4, 29]. Майстерність музичного виконавства трактується як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи [4, 68]. Формування виконавської майстерності має відбуватися у єдності таких аспектів: емоційного, раціонального та технічного. Аналіз природи виконавської майстерності майбутніх учителів музики виявив, що більшість дослідників визначають такі її основні характеристики: постійне удосконалення вмінь та навичок; високий розвиток музичних професійно-педагогічних компетентностей. Виконавська майстерність завжди індивідуальна та неповторна як і сама особистість. Педагогам-майстрам властивий індивідуальний стиль діяльності та творчої взаємодії, який ґрунтується на досвіді практичної діяльності. Тому, на нашу думку, саме колективне музикування стає провідним засобом формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики.

Виконавська майстерність студентів музично-педагогічних університетів передбачає наявність широкої компетентності в галузі мистецтва, а також спроможність до вираження індивідуальної естетичної позиції у процесі художньо-образного тлумачення музики. Провідними аспектами формування виконавської майстерності є емоційний, раціональний та технічний.

У результаті структурного аналізу виокремлено складові виконавської майстерності майбутніх учителів музики, до яких віднесено мотиваційно-вольовий, операційно-технологічний, комунікативний та діяльнісно-творчий компоненти, що у взаємодії та взаємозалежності забезпечують цілісність означеного феномену. Відповідно до змістових параметрів виокремлених компонентів критерії сформованості виконавської майстерності майбутніх керівників музичних колективів, кожен їх яких включає комплекс показників.

Будь-який вид творчої діяльності зумовлений активізацією творчої активності – свідомої позиції з установкою на креативну діяльність, створення нового, опанування певних технічних завдань засобами художньої творчості. «Творча активність учнів – необхідна характеристика навчання будь-якої дисципліни. Сучасні наукові розвідки в галузі педагогіки доводять важливість творчого спрямування навчального процесу в будь-якій галузі, при вивченні всіх без винятку навчальних дисциплін... Відмінність уроку мистецтва порівняно з іншими галузями навчання полягає в творчій спрямованості активності. Учні мають не тільки активно працювати на уроці, їх дії мають бути спрямовані на певні творчі досягнення. Творчий характер активної діяльності на уроці мистецтва як і пріоритет практичної діяльності, також зумовлений особливостями художньої діяльності, неодмінною ознакою якою є творчість» [3, 38].

До цієї творчої діяльності віднесемо наступні аспекти:

– Інтерпретація у складі колективу. Мистецьке прочитання твору передбачає наявність певного комплексу знань, умінь, навичок, загальної та фахової ерудиції, практичного виконавського досвіду, внаслідок реалізації яких є можливим художній результат – мистецьке прочитання композиторського тексту. У процесі підготовки студентів виняткове значення мають їх участь у різноманітних ансамблевих складах, де окрім особистого виконавського рівня важливими є навички ансамблювання, усвідомлення своєї ролі у виконавському колективі, психологічного контакту і гнучкої взаємодії виконавців між собою та колективі з диригентом.

– Солювання у супроводі колективу. Передбачає високохудожнє і технічно досконале виконання провідної партії з урахуванням художньої цілісності у тісній взаємодії з керівником та виконавським колективом. Обидва вищенаведені пункти – це різновиди інтерпретації, з приводу чого М. Тараканов зазначає: «Створення нотного тексту лише проміжний етап творчого процесу, адже ноти – це ще не музика. Для того, щоби музика стала реальністю, набула плоти і крові реального звучання, необхідні зусилля інтерпретатора, котрий не є слухняним рабом

композитора, але творчо й активно трактує його задум. Інтерпретація – ... представляє не лише відтворення, а й художнє пізнання музичного твору, пізнання, яке істотно змінює створюваний ним самим предмет» [8, 68].

– Диригентська практика. Важливо також, щоб учасники виконавського процесу випробовували себе не лише як інструменталісти, але й реалізували себе у ролі керівників окремих партій чи всього колективу. Такий досвід у майбутньому стане цінним практичним надбанням і надасть додаткових перспектив для самореалізації потенційного педагога у якості керівника та організатора мистецько-виконавського процесу. Опанування ролі керівника колективу дає можливість усвідомити рівень відповідальності інтерпретатора за художню цілісність твору і різні етапи технічного опанування музичного тексту та його прочитання, уявлення про звуковий баланс окремих партій і груп, шляхи досягнення стильової та образної переконливості та достовірності.

– Вдосконалення навичок художньо-виконавської та педагогічної імпровізації. «Педагогічна імпровізація створює умови для творчого розвитку вчителя. В умовах педагогічної імпровізації йде процес самоактуалізації й мобілізації творчих сил і здібностей учителя, проходить деяке зрощення його професійних умінь і здібностей – те, що називаємо творчим розвитком вчителя», відзначає С. Дуб'яга [2, 68]. Натомість, у дослідженні В. Харькіна відзначається, що : «Імпровізація – це вид творчості й одночасно її невід'ємний елемент ... вид і компонент миттєвої публічної діяльності, в результаті якої створюється суб'єктивно-об'єктивний продукт». [9, 109].

– Навчально-технічна музична творчість. Ця форма роботи не лише спонукає до застосування на практиці мистецьких навичок з подальшою можливістю їх слухового контролю, безпосередньої оцінки художнього результату, але й доброю підготовчою формою роботи над створенням виконавського репертуару керованих колективів у майбутній педагогічній роботі, яка включає: 1) моделювання технічних вправ на проблемні види техніки з метою відпрацювання конкретних виконавських прийомів; 2) створення власних варіантів транскрипцій та аранжувань творів чи їх розділів. Так, Г. Падалка відзначає: «Ефективним засобом залучення учнів до творчості є варіантне вирішення художньої проблеми. Створення варіантів, їх перебирання й оцінювання, вибір найкращого виступають важелями активізації творчої енергії учнів, спонукання їх до творчих пошуків» [7, 147]; 3) робота над обробками заданого тематичного матеріалу (компонування у межах

заданих параметрів, стильових орієнтирів, жанрів, форм тощо);
4) створення власних оригінальних композицій.

– Аналіз та мистецька оцінка художніх творів (у тому числі і власних). Аналізу варто надавати і виконання власного музичного колективу, а також здійснювати порівняльно-інтерпретаційні характеристики концертних виконань, аудіозаписів. Саме у такий спосіб відбувається виховання музичного смаку, розширення кругозору, збагачення професійної лексики, зростання багажу ерудиції, формується власна висока виконавська планка та відповідальність за сумарний художній результат. «Оцінювання мистецтва – процес і результат з'ясування міри естетичної довершеності художніх творів» [6, 72].

Тому, саме колективне музикування стає провідним засобом формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики за створення та дотримання таких педагогічних умов, як: послідовне мотиваційне вдосконалення навчальної діяльності студентів в оркестровому класі, забезпечення творчої взаємодії керівника оркестрового колективу та його учасників, з одного боку, та взаємодії оркестрантів між собою, з іншого; застосування індивідуального підходу до формування у студентів виконавського стилю педагогічного керівництва музичним колективом; систематичне залучення майбутніх учителів музики до різних форм концертної діяльності; спонукання студентів до організації колективного музикування школярів.

Отже, формування виконавської майстерності актуалізує питання творчої взаємодії вчителя та учня у процесі колективного музикування та зростає завдяки досягненню органічної єдності емоційного, раціонального та технічного аспектів у сфері творчої виконавської діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ. – Новосибирск: Наука, 1992. – 125 с.;
2. Дуб'яга С. М. Педагогічна імпровізація як професійно необхідна умова творчої діяльності вчителя. – К.: НКП, 2005. – 32с.;
3. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М. Музыка, 1996. – 74 с.;
4. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. Давыдова Н.А. д-ра искусствоведения: 17.00.02/ КГК – К., 1990. – 435 с.;
5. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. – М.: Музыка, 1979. – 192 с.;
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1987. – 78 с.;
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. – 247с.;
8. Тараканов М. Е. Замысел композитора и пути его воплощения. Психология процессов художественного творчества. – Ленинград: Наука, 1980. – 139 с.;
9. Харькин В. Н. Преподавательская импровизация: теория и методика. – М.: МИП. «NB Магістр», 1992. – 159с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя Михайлівна – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, керівник оркестру народних інструментів мистецького факультету.
Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вадим ТИННИЙ (Київ)

В статті розкриваються різноманітні підходи дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності у науковій літературі.

В статье рассматриваются разнообразные подходы к исследованию проблемы формирования готовности будущих экономистов к самообразовательной деятельности в научной литературе.

Ключові слова: готовність до самоосвіти, готовність до самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця з економіки, підготовка економістів.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції європейської вищої освіти, приєднання України до Болонського процесу визначили необхідність перетворень, які стали характерними для європейського простору, сучасний стан вищої професійної освіти та зокрема економічної потребує удосконалення відповідно до вимог і потреб суспільства. Завдання вищої економічної школи вимагають розвитку суб'єктності майбутніх фахівців з економіки, їх самостійності, відповідальності за власний професійний розвиток. Визначна роль самоактивності студентів-економістів у досягненні вершин професіоналізму актуалізує питання формування у них готовності до самоосвітньої діяльності, що на сучасному етапі залишається ще недостатньо розробленою як на концептуальному, так і на методичному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що проблема розвитку вищої економічної освіти представлена у роботах В. Базилевича, Д. Богині, Л. І. Бондарєвої, Б. Будзана, Л. Бурдейної, Л. Грищенко, Л. Дибкової, Н. Захарченко, С. Злупко, Є. Іванченко, В. Кагана, Т. Качеровської, А. Колота, І. Мороза, І. Сичевнікова, В. Стрельнікова, І. Каленюк, Г. Ковальчук, С. Кустовського, І. Поліщук, В. Стасюк, С. Юрія. Психолого-педагогічна теорія творчого розвитку особистості досліджувалась у працях: Л. Занкова, В. Моляко, В. Паламарчук, М. Ярмаченко та інших.

Значний внесок у розробку питань організації навчального процесу у вищому навчальному закладі зробили А. Алексюк, В. Бондар, О. Мороз та інші. Специфіка професійної праці висвітлена в працях:

О. Абдулліної, Е. Карпової, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Оглобліної, А. Семенової, Р. Хмелюк, О. Цокур, Г. Щедровицького та інших. Сутність ринкової економіки, що становить основу для визначення професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки розкривається в дослідженнях: Ф. Гайсіна, В. Гаташа, Л. Лесохіної, Н. Мурадян, Г. Мухамедзянової, І. Петрової, В. Рибчак, В. Стасюк та інших.

Структурування змісту навчального матеріалу дисциплін обґрунтовано у працях В. Беспалько, І. Лернера та інших. Загальнодидактичні основи самоосвіти досліджували: С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Сластьонин, Г. Шукіна; системний підхід до самостійної роботи розробляли А. Алексюк, В. Беспалько, В. Кан-Калік, В. Козаков, А. Молібог, П. Підкасистий; сутність, структура, зміст самоосвіти розкриті в працях А. Громцевої, О. Кочетова, В. Кульбеди, П. Пшебильського, Є. Тонконової та інших.

Психологічні основи самоосвіти обґрунтували О. Арет, Л. Рувінський, Г. Сухобська, А. Усова, В. Шпак. Механізми формування готовності особистості до професійної діяльності розкриті в роботах А. Бистрюкової, О. Дубасенюк, М. Дьяченко, Л. Кандибовича, Л. Кондрашової, О. Кривильової, В. Моляко, О. Мороза, В. Сластьоніна.

Готовність студентів до різних видів діяльності досліджували О. Бондаренко, М. Вієвська, К. Долгош, О. Серняк, Л. Султанова, Т. Шестакова та інші. Проблеми готовності до самоосвіти, самовдосконалення обґрунтовані в роботах А. Громцевої, О. Значенко, Ю. Калугіна, Л. Карташова, О. Китайської, М. Рогозіної, Н. Терещенко, Л. Шапошнікової, Т. Шестакової, Г. Шипоти.

Аналізуючи ступінь дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців з економіки, констатуємо, що позаувагою вчених залишились важливі питання теоретичних та методичних основ формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності на підставі застосування інформаційно-комунікаційних технологій в економічному вищому навчальному закладі, які потребують нагального вирішення.

Формулювання цілей статті полягає у розкритті різноманітних підходів дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності студента до практичної діяльності залишається однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Значний внесок зробили М. Віноградов, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Мойсеюк, В. Моляко, Б. Ломов, А. Понукалін, В. Пушкін, А. Ухтомський. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволяє дійти висновку, що у

науковців не існує єдиного погляду на визначення сутності понять «готовність». Вчені досліджують означене поняття як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуаціях відповідальних дій чи підготовки до них. Готовність у науковій літературі трактується і як можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, обґрунтовується у якості визначальної умови швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного удосконалення та підвищення кваліфікації. Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати, що готовність розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця-професіонала, які забезпечують йому функції, адекватні потребам певної виробничої діяльності. Так В. Сластьонін[3] розуміє готовність як цілісне утворення, ядром якого виступає морально-психологічна, змістовно-інформаційна та операційно-діяльнісна готовність, яка одночасно є одним з визначаючих показників професійно-особистісного розвитку студента та фахівця.

Серед останніх досліджень готовності необхідно зазначити праці Л. Бабенко, О. Серняк, Л. Султанової, Т. Шестакової, А. Волосенко, Л. Антонюк та інших. В той же час значна їх частина присвячена удосконаленню готовності школярів, майбутніх педагогів та вчителів. Готовність фахівців інших галузей вивчали:

– Л. Балан (формування у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання освітніх дистанційних технологій у професійній діяльності),

– К. Долгош (формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності),

– В. Рудницький (формування професійної готовності до дій в нетипових ситуаціях у працівників особового складу спеціального підрозділу ОВС України) та інші.

Питання готовності до самоосвіти та самоосвітньої діяльності, самостійної творчої діяльності, професійного саморозвитку вивчали: А. Бистрюкова, І. Жукевич, А. Карпова, С. Калініна, Н. Ковалевська, О. Кривильова, Ж. Нусінова, М. Прокофєва, Н. Попович, І. Редковець, А. Турчинов, Н. Терещенко та інші.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування готовності студентів вищих економічної навчальних закладів поки що не досліджувалась. Означене спонукало нас до наукового пошуку в цьому напрямку. Нами було проведено дослідження мета якого полягала у визначенні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов і методики формування готовності майбутніх фахівців з економіки

до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. В ході його проведення нами були вирішені наступні завдання:

1. вивчити стан проблеми формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій у науковій літературі;

2. розкрити сутність, структуру, зміст готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

3. теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективності процесу формування готовності студентів вищих економічних навчальних закладів до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

4. розробити та апробувати методику формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

5. укласти методичні рекомендації щодо формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій на допомогу викладачів та студентів вищої школи.

Проведене дослідження дозволило перевірити його гіпотезу. Ми припускали, що формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій буде здійснюватися більш успішно, якщо: забезпечити позитивну мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності; реалізувати технологічний підхід до професійної підготовки студентів з метою формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечити майбутніх економістів методами самоосвітньої діяльності; використовувати імітаційно-ігрові технології та тренінгові заняття.

Результати проведеного дослідження відзеркалені у трьох розділах:

– теоретичні основи формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

– методика формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

– дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

Висновки. Отже, різноманітність підходів до вивчення поняття готовність майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності свідчить, що означене явище є надзвичайно складним та неоднозначним для осмислення та теоретичного аналізу. Подальшу свою роботу ми бачимо у висвітленні змісту, структури та рівні готовності студентів вищої економічної школи до самоосвітньої діяльності у науковій літературі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болтенков Н. В. Формирование готовности учителя к профессиональной деятельности / Н. В. Болтников // Педагогическое образование и наука. - №2 – 2009. - С. 87-90.
2. Попович Н. С. Критерії розвитку готовності до самоосвіти особистості майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Н. С. Попович. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tmpvd/2010_14_1/39.pdf
3. Слостенин В. А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении / В. А. Слостенин – М., 1994 – 175с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тинний Вадим Іванович – Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана.

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності в комп'ютерно-орієнтованому середовищі; психолого-педагогічні проблеми самоосвіти студентів-економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.

Ганна ТРУХАНЕНКО (Кривий Ріг)

У даній статті розглянуті різноманітні підходи до визначення поняття інформаційної компетентності в сучасній літературі.

В данной статье рассмотрены различные подходы к определению понятия информационной компетентности в современной литературе

Ключові слова. Інформаційна компетентність, компетентність вчителя, формування компетентності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція системи вищої професійної освіти в міжнародний освітній простір поставили перед нашою педагогічною наукою завдання приведення традиційного наукового апарату у відповідність з загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Зокрема, парадигма освіти повинна бути переглянута з позиції компетентнісного підходу. Отже, перед сучасною педагогічною наукою постала проблема виділення, позначення та обґрунтування професійних компетенцій вчителя, зокрема визначення поняття інформаційної компетенції педагога. Аналіз сучасної літератури сприяє процесу дослідження проблеми визначення поняття

«інформаційна компетентність вчителя» та, як результат, прискорює впровадження компетентнісного підходу в українську освіту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У педагогічній науці існує значна кількість досліджень в області професійного становлення вчителя в умовах інформатизації (В. Адольф, С. Акмеєва, Н. Брусенцов, Я. Ваграменко, Е. Данильчук, С. Каракозов, С. Конюшенко, А. Кузнецов, А. Могильов, Л. Миколаєва, І. Роберт та ін.)

У ряді педагогічних (В. Грехнєв, В. Питюков) і психологічних (Г. Андреева, І. Зимня, І. Кузьміна, А. Леонтєв) досліджень проведено аналіз теоретичних основ комунікативної компетентності. З позицій інформологічного й культурологічного підходів розглядаються проблеми формування інформаційної компетентності (І. Лялюхін, Є. Машбиць, І. Роберт, А. Соколов, О. Тихомирова та ін.)

Викликають значний інтерес роботи, присвячені методичній підготовці педагога (Т. Бороненко, В. Косирєв, Е. Погодіна, Т. Смиковська, М. Шалунова), аналіз яких показав, що застосування ІКТ в освіті передбачає необхідність радикальної зміни стандартного змісту діяльності вчителя.

Велика увага в науці приділена питанням підготовки вчителів до застосування ІКТ, формування готовності або відповідної компетентності. Запропоновані рішення стосуються систем підвищення кваліфікації (О. П. Осипова), вищої професійної освіти (К. Коробкова, В. Кюршунова, І. Смирнова), підготовки вчителів-предметників (Л. Бочарова, С. Ісакова), використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності (Н. Гончарова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інформатизація життя сучасної людини сягнула усіх сфер її діяльності. Перспективи розвитку сучасного суспільства та ринку праці пов'язані з розробкою та освоєнням нових технологій, серед яких найбільшого поширення набули інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Проте, першим етапом глобальної інформатизації є підготовка педагогічних кадрів, що досконало володітимуть професійними компетенціями, зокрема, інформаційною компетентністю для подальшого впровадження ІКТ в освітній процес. Для створення програми навчання педагогів спочатку потрібно виділити та позначити інформаційну компетентність як складову частину професійних компетенцій сучасного вчителя.

Мета статті полягає у розкритті поняття «інформаційна компетентність» вчителя у сучасній педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. У системі безперервної освіти дорослих компетентність є однією з основних характеристик результативності освіти в ланцюжку понять писемність - компетентність - культура – менталітет.

Професійна компетентність вчителя – поняття багатогранне. Зокрема, А. Белкін визначає близько 70 компетентностей педагога. [1.с.24] Однією з основних компетентностей на сучасному рівні розвитку освіти є інформаційна компетентність (ІК). Виділення інформаційної компетентності як окремої складової професійної компетентності педагога обумовлене активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті.

В науковій літературі поняття інформаційної компетентності має різноманітне трактування.

Так, П. Беспалов визначає дане поняття як інтегральну характеристику особистості, складовими якої є: мотивація до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач в навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування в якості засобу подальшого навчання та професійній діяльності і розглядається як одна з граней особистісної зрілості.

А. Єлізаров під інформаційною компетентністю розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, де саме наявність такого досвіду є визначальною по відношенню до виконання професійних функцій. О. Шилова та М. Лебедева визначають інформаційну компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

За Н. Насировою, це – мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації. Компетентність педагогів в області інформаційно-комунікаційних технологій розглядається Л. Горбуновою і А. Семибратовим як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології в своїй професійній діяльності.

Я. Кузьмінов в поняття «інформаційна компетентність» вкладає і методичний аспект діяльності вчителя. [3.с.23]

Українськими вченими також було розкрито зміст базових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій (О. Овчарук, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.). Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Інформаційна компетентність вчителя формується на етапах вивчення комп'ютера, застосування інформаційних технологій як засобу навчання в процесі професійної діяльності і розглядається як одна з

граней професійної зрілості. Аналіз педагогічної діяльності вчителя дозволяє виділити наступні рівні формування інформаційної компетентності:

- рівень споживача інформації
- рівень користувача комп'ютером;
- рівень логічного функціонування і знання характеристик обладнання;
- рівень предметно-специфічних завдань на основі творчого, міжпредметного підходу.

Інформаційна компетентність вчителя передбачає широке використання комп'ютерної техніки, електронних варіантів навчальних матеріалів, навчальних програм, педагогічних технологій творчого характеру. Учитель повинен володіти необхідною підготовкою для коректної диференціації можливостей учнів у навчальній групі в залежності від індивідуальних особливостей, мотивації, вікових та психологічних особливостей.

Поняття «інформаційна компетентність педагога» заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що більшість науковців виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога.

Важливість формування інформаційно-комунікаційної грамотності населення, створення неперервної системи підвищення кваліфікації в галузі інформаційно-комунікаційних технологій чітко відображена в Міжнародній програмі ЮНЕСКО «Інформація для всіх», оскільки саме від вчителів залежить розвиток інформаційної культури молоді.

Висновки. Формування ІК вчителя є важливою складовою його професіоналізму. Системне, цілісне уявлення про інформаційну компетентність, виділення її структури, обґрунтування критеріїв, функцій і рівнів її сформованості, дозволяє цілеспрямовано й ефективно організувати навчальний процес в рамках освітньої діяльності, підвищити рівень предметно-спеціальних знань, приймати ефективні рішення в навчальній роботі, цілеспрямовано і системно розвивати учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. JL, 1968. - 336 с.
2. Белкин А. С. Педагогическая компетентность. - Екатеринбург.: Издательский отдел УрГПУ, 2003.
3. Беспалов П. В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» // Педагогика.- 2003, №4.-Ст. 45-50.
4. Выготский Л. С. Избранные педагогические произведения. М, 1959. - 519 с.І
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2002.- 384 с.

6. Кисель Н. В. Информационная компетентность учителя как условие эффективного управления процессом образования: Автореф. дис. . канд. пед. наук. -Калуга, 2002.-21 с.
7. Кузьминов Я. И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) // Вестник образования.– 2007.- № 7.- Ст. 17-24.
8. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979. - 48 с.
9. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим.-Бад. -М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 528 с.
11. Репкин В. В. Учебный словарь русского языка. – М.: «Высшая школа», 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Труханенко Ганна Михайлівна – вчитель інформатики Криворізького природничо-наукового ліцею.

Коло наукових інтересів: формування інформаційної компетентності вчителя.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДИДАКТОГЕННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анатолій ТУРЧАК, Галина ПАНЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття розкриває особливості підготовки майбутнього учителя фізичної культури до нового напрямку оздоровчої роботи – попередження дидактогенних захворювань учнів початкових класів.

Статья раскрывает особенности подготовки будущего учителя физической культуры к новому направлению оздоровительной работы – предупреждению дидактогенных заболеваний учащихся младших классов.

Ключові слова: професійна готовність, здоров'язберігаюча робота, дидактогенні захворювання, методика У.Бейтса, модель професійної підготовки.

Постановка проблеми. Різке погіршення стану здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл спонукає до пошуків шляхів підвищення якості підготовки майбутнього учителя фізичної культури у контексті вибору відповідної освітньої стратегії, напрямів, змісту, форм організації та проведення здоров'язберігаючої роботи у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Інтенсифікація шкільних навчальних навантажень актуалізувала проблему поширення так званих дидактогенних захворювань, тобто тих нозологічних форм, що виникають внаслідок негативного впливу супутніх факторів навчальної праці (тривалі та значні статичні, зорові, нервово-емоційні напруження).

Саме тому, щоб організувати і ефективно проводити здоров'язберігаючу роботу майбутньому учителю фізичної культури необхідні знання відповідних інноваційних технологій, а також уміння і навички щодо їх запровадження у шкільний навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласний, В. Радул та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутніх вчителів (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко та інші), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Кавторадзе, М. Поташник, Т. Яценко та інші); підготовці майбутніх вчителів основ здоров'я та фізичної культури (С. Волошина, М. Гончаренко, С. Гордійчук, В. Єфімова, Г. Жара, В. Заплатинський, Г. Ковальчук, С. Кудін, С. Монастирська, В. Оржеховська, П. Пашинський, В. Пенські, С. Страшко, Н. Субота, С. Сусло та інші); змісту навчання біологічних та медичних аспектів ведення профілактики дидактогенних захворювань (Г. Воскобойнікова, П. Горяня, П. Дюсберг, О. Єжова, І. Кривич, А. Макка, В. Чорненька та інші).

Вивченню різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання у вищих у вищих навчальних закладах присвятили свої праці О. В. Демінський [1], Ю. Д. Железняк [2], Л. П. Сущенко [3], О. В. Тимошенко [4], Б. М. Шиян [5], Ю. М. Шкретій [6] та ін.

Водночас аналіз наукових матеріалів та педагогічного досвіду засвідчує, що питання підготовки майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язберігаючої роботи за напрямом попередження дидактогенних захворювань як у теоретичному, так і в практичному аспектах досліджено вкрай недостатньо. Зокрема, ґрунтовно не опрацьовані зміст, форми, методи й організаційно-педагогічні умови, які мають бути спрямовані на забезпечення необхідного рівня ефективності і якості професійної підготовки.

Мета статті полягає у розкритті організаційно-методичних основ підготовки майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язберігаючої роботи за напрямом попередження дидактогенних захворювань на основі проведення формульованого експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для конкретизації підходів в організації наступного, формульованого етапу роботи з підготовки учителів фізичної культури до попередження дидактогенних захворювань у початковій школі були використані наступні дані проведеної констатувально-дослідної частини педагогічного експерименту:

– зміст та спрямованість навчального процесу майбутнього вчителя фізичної культури не відповідає запитам та вимогам передової педагогічної практики (шкіл сприяння здоров'ю) з організації та проведення ефективної здоров'язберігаючої роботи;

– зміст та організація процесу підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до професійної діяльності не забезпечує їх готовності до організації та проведення здоров'язберігаючої роботи, зокрема з попередження дидактогенних захворювань учнів початкової школи;

– отримані студентами теоретичні знання з основ здоров'язбереження та оздоровчої роботи з попередження дидактогенних захворювань у початковій школі мають поєднуватися з елементами науково-дослідної та практичної роботи під час проходження педагогічної практики у школі.

Наведені положення були визначальними для головного напрямку дослідно-експериментальної роботи у межах другого, формувального етапу дослідження. Таким чином, він визначався як спрямований організований педагогічний вплив на майбутнього учителя фізичної культури для формування його готовності з проведення принципово нового напрямку здоров'язбереження – попередження дидактогенних захворювань учнів початкової школи.

Звідси, мета формувального етапу дослідно-експериментальної роботи полягала у виявленні та обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують готовність студентів до оздоровчої роботи з попередження дидактогенних захворювань у дітей 6-9 років. Відповідно до визначеної мети вирішувались наступні завдання:

1. Розробити та експериментально випробувати технологію організації моделі готовності майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з попередження дидактогенних захворювань у дітей початкової школи.

2. Опрацювати та експериментально випробувати комплекс педагогічних умов для формування готовності студентів до організації і проведення оздоровчого супроводу навчальної праці дітей початкових класів з метою попередження дидактогенних захворювань.

Вихідні положення для розробки методики формувального експерименту включали готовність майбутнього учителя фізичної культури до ефективної роботи з попередження дидактогенних захворювань учнів початкової школи, що визначались наступними основними складовими: особистісний, науково-теоретичний та практичний компоненти.

Враховуючи особливості та специфіку досліджуваного напрямку підготовки студентів факультетів фізичного виховання, психологічний та психофізичний аспекти готовності розглядали як особистісний.

Особистісний компонент готовності включає комплекс особистісних якостей студента, які потрібні йому для проведення даного напрямку фізкультурно-оздоровчої роботи у школі. Це, насамперед, усвідомлення

необхідності у її проведенні, наявності потреби та інтересу до виконання такої роботи, що означає певну сформовану спрямованість фахівця до такої діяльності.

Науково-теоретичний компонент готовності характеризується певним достатнім до вимог передової педагогічної практики рівнем професійно-орієнтованих сучасних знань, необхідних для організації і проведення оздоровчої роботи з попередження, виникнення та розвитку дидактогенних захворювань учнів.

Практичний компонент готовності, який включає володіння як окремим методами, методиками та методичними прийомами, а також засобами «польової» діагностики, моніторингу рівня, кількості, динаміки психосоматичного здоров'я, його підтримання та поліпшення в умовах напруженої навчальної праці учня початкової школи.

Всі зазначені основні компоненти знаходяться у складному взаємозв'язку і взаємодії, що забезпечує зовнішнє функціонування даної системи, визначає рівень професійної готовності майбутнього педагога.

При взаємодії системи професійної готовності з педагогічним процесом розв'язання завдань оздоровчо-тренувального супроводу досягається конкретний результат у вигляді оздоровчого ефекту певних сензитивних періодів до негативного впливу напруженої навчальної праці органів та фізіологічних систем організму учня (опорно-рухової, зорової, центральної нервової та ін.)

Для вирішення поставлених завдань другого етапу дослідження був застосований метод формувального педагогічного експерименту, який проводився на базі факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Інституту фізичної культури Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького у 2009-2010 навчальному році.

Для проведення формувального етапу експерименту у зазначених навчальних закладах IV рівня акредитації були створені експериментальна і контрольна групи.

З метою визначення педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх учителів фізичного виховання до оздоровчої роботи з попередження дидактичних захворювань учнів початкової школи була опрацьована наступна схема реалізації дослідної програми. Для експериментальної групи вона включала три наступні етапи:

- перший етап: вивчення спецкурсу, спрямованого на оволодіння сучасними теоретичними знаннями з основ здоров'язбереження з позиції педагогічної валеології за напрямом фізкультурно-оздоровчої роботи з попередження дидактогенних захворювань школярів;

- другий етап: проведення спецсемінару, спрямованого на оволодіння практичними умінями та навичками організації і

проведення роботи з попередження дидактогенних захворювань за конкретним здоров'язберігаючими методиками оздоровчого тренування;

– третій етап: практична робота студентів з попередження дидактичних захворювань за відповідно відпрацьованими на першому-другому етапах методиками, включаючи дослідження отриманого оздоровчого ефекту, оформленої як результат студентської наукової роботи, проведеної в умовах педагогічної практики на п'ятому курсі.

Таким чином, в експериментальній групі була реалізована трьохетапна модель формування професійної готовності майбутнього учителя фізичної культури до роботи з попередження дидактичних захворювань учнів початкової школи.

Формування професійної готовності студентів контрольної групи до проведення роботи з попередження дидактогенних захворювань відбувалося через наступні три етапи: *перший етап*: теоретичне вивчення навчальних дисциплін «Організація та методика оздоровчої фізичної культури», «Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у школі», «Фізіологічні основи фізичного виховання», «Валеологічні основи виховання школярів», а також спецкурсу «Педагогічна практика у школі»; *другий етап*: засвоєння зазначених теоретичних дисциплін через систему практичних семінарських занять, самостійної роботи студентів; *третій етап*: апробація отриманих знань студентів через організацію та проведення роботи з попередження дидактичних захворювань учнів початкової школи в умовах проходження педагогічної практики на п'ятому курсі.

Особливістю даної трьохступінчатої моделі професійної підготовки студентів є «розсіяність» теоретичних знань зі здоров'язберігаючої роботи, у тому числі з напрямку попередження дидактичних захворювань у молодших школярів, з різних дисциплін педагогічного, медико-біологічного та професійно-орієнтованого блоків робочих навчальних планів.

Характеризуючи педагогічні умови формування і поглиблення знань з основ сучасного здоров'язбереження та напрямку попередження дидактогенних захворювань в експериментальній групі зазначимо, що форма спецкурсу найбільш повно, на нашу думку, відповідає поставленим завданням.

Спецкурс, як одна з форм навчального процесу, вигідно відрізняється від інших тим, що може у концентрованому вигляді оперативно подати студентам найсучаснішу наукову інформацію з проблеми, яка має особливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця і потребує нагального розв'язання. Виходячи із зазначеного, спецкурс має відповідати наступним вимогам: бути максимально інформативно насиченим у зв'язку з жорстким лімітом

лекційних годин, а також містити матеріали сучасних досліджень, які відображають різні концепції та погляди (у тому числі й авторські) на шляхи розв'язання проблеми, що розглядається.

Розроблений для вивчення студентами експериментальної групи спецкурс «Фізична культура як бар'єр дидактогенних захворювань» мав інтегруючий характер, оскільки поєднував знання педагогічної валеології, вікової фізіології, офтальмології та психології.

Конструювання спецкурсу було зроблено на основі дидактичного синтезу, що передбачало визначення завдань спецкурсу, коригування його змісту, контроль за ефективністю, уточнення кінцевого результату.

Особливістю змісту спецкурсу була його побудова на проблемно-дискусійній основі, що дозволило активізувати процес навчання, зробити його вільним для висловлювання власних, відмінних від інших, думок, суджень та аргументів.

Тому тема 1. «Вплив напруженої навчальної праці на стан здоров'я учнів початкової школи» і тема 2. «Поняття про дидактогенні захворювання та механізми їх виникнення (етіологія та патогенез)» подавалися у формі проблемних лекцій, де завдання викладача полягало у створенні проблемної ситуації, заснованої на існуючому протиріччі між обсягом та інтенсивністю навчальної праці сучасних школярів та рівнем їх здоров'я. Окреслене глобальне протиріччя, яке притаманно всім відомим національним моделям шкільної освіти, спонукало студентів до пошуку вирішення проблеми, поступово, крок за кроком підводячи їх до перспективних шляхів його розв'язання. У ході цього розв'язання, а у підсумку як результат, студенти набували у процесі співробітництва з викладачем нові необхідні знання. Таким чином, опрацювання даних тем проходило шляхом пошукової, дослідницької діяльності, у процесі якої знайдено пояснення неефективності діючої системи шкільного фізичного виховання, його відірваності та ізольованості від існуючих потреб сучасного навчального процесу. Як наслідок, студенти практично самостійно підійшли до визначення сутності дидактогенних захворювань і основних причин їх виникнення та механізмів розвитку таких «популярних» серед учнів нозологічних форм короткозорості, численних порушень опорно-рухової системи у вигляді кіфотичної чи сколіотичної постави та робочої посадки за партою, шкільних неврозів тощо.

Тема 3. «Оздоровчий тренінг очей при значному зоровому компоненті навчального навантаження» проводилася методом «лекція удвох», який є різновидом проблемного вивчення матеріалу у діалозі двох викладачів. У якості другого викладача був запрошений практикуючий лікар-офтальмолог, який паралельно викладає на курсах з оздоровчо-лікувального зорового тренінгу за методикою У.Бейтса. Такий тандем дозволив студентам зіставляти різні точки зору, зробити свій

вибір, напрацьовуючи цим глибину розуміння піднятих питань. У цілому ж розуміння студентами проблеми дидактогенних захворювань, зокрема шкільної форми короткозорості актуалізується до рівня найболючішого питання сьогодення у сучасному шкільному здоров'язбереженні. У ході лекції діалогічний виклад матеріалу поступово втягував у обговорення студентську аудиторію, стимулював формулювання питань, які давали викладачам уявлення про ступінь опанування ними навчального матеріалу.

Наведення випадків з практики лікування та оздоровчого, коригуючого тренування, які задокументовані у медичних картах, візуалізація зорових вправ за методикою У. Бейтса, апробація цих вправ студентами з наступним автотестуванням за коректурною таблицею О. Орлової, створює незаперечну систему доказів ефективності і дієвості роботи майбутнього вчителя фізичної культури з попередження дидактогенних захворювань зорового аналізатора, що безумовно поглиблює сформованість науково-теоретичного компонента професійної готовності. Крім лекційних годин використовувалась самостійна робота студентів, змістом якої була пошукова робота для обґрунтування власних суджень або заперечення аргументації опонентів.

Самостійна робота студентів експериментальної групи була поєднана з програмою спецсемінару до спецкурсу, що дозволяло послідовно реалізовувати практичний компонент професійної готовності майбутніх фахівців.

Семінарські заняття відносяться до однієї з ефективних форм організації навчально-виховної роботи у вищій школі. У нашому дослідженні спецсемінар розглядався як основний засіб розвитку у студентів експериментальної групи культури наукового мислення, підвищення пізнавальної мотивації, професійне використання теоретичних знань у навчальних умовах, оволодіння мовою відповідної галузі освіти та практичними навичками оперування поняттями і визначеннями.

У відповідності до зазначеного, найбільш адекватним видом нам видався спецсемінар досліджуваного типу. Оскільки семінар – це завжди безпосередній контакт зі студентами, у ході якого мають бути встановлені стосунки, що забезпечують продуктивне педагогічне спілкування, ми намагалися зробити це своєрідною школою спілкування починаючих дослідників з нового напрямку здоров'язбереження учнів – попередження дидактогенних захворювань у початковій школі. При цьому враховувалися такі характерологічні якості, студентів, як комунікативність, впевненість, тривожність. Невпевненим у собі, некомунікабельним студентам спочатку пропонувались полегшені

питання, які давали можливість вдало «включити» студента першим виступом та психологічно пережити відчуття успіху.

В організації занять спецсемінару домінуючим був принцип спільної діяльності. Згідно досліджень спільної навчальної діяльності, процес мислення і засвоєння знань відбувається більш ефективно у тому випадку, коли рішення завдань передбачає колективні зусилля. Саме тому семінарське заняття є ефективним тоді, коли проводиться як заздалегідь підготовлене спільне обговорення висунутих питань кожним учасником семінару. У цьому випадку реалізується спільний пошук відповідей всією експериментальною групою, з'являється можливість розкриття і обґрунтування різних точок зору студентів-дослідників спільної проблеми. Таке проведення занять спецсемінару забезпечувало контроль за засвоєнням знань і розвиток наукового мислення студентів експериментальної групи.

Метою спецсемінару було сприяння поглибленому засвоєнню студентами ключових тем спецкурсу, спонукання їх до самостійної творчої роботи, формування здібності до самоосвіти. Основними завданнями спецсемінару були визначені наступні: максимальне поглиблення теоретичних знань, отриманих на лекціях; формування уміння висловлювати та відстоювати власну точку зору; використання теоретичних знань для пошуку шляхів вирішення практичних завдань, зокрема, при опрацюванні методичних прийомів оздоровчо-прикладного тренінгу; формування навичок самостійної роботи та критичного ставлення до прочитаного. У контексті порівняльного з традиційним змістом та спрямованістю шкільної фізичної культури на сприйняття нових ідей та інноваційних технологій, закладених у змістовному наповненні спецкурсу це надзвичайно важливо; заохочення студентів до проведення наукових досліджень у напрямі попередження виникнення дидактогенних захворювань. Дане завдання розв'язувалося через складання логічних схем, передбачуваних у наступній педагогічній практиці (третій етап формувального експерименту) наукових пошуків, адекватного добору методів, які дають можливість отримати нову інформацію про об'єкт та предмет дослідження. Особливий інтерес студентів у цьому зв'язку викликала тема діагностики та визначення величини оздоровчого ефекту при застосуванні комплексного оздоровчо-прикладного тренінгу.

Для практичного опанування цієї та інших тем використовувався наступний порядок виконання навчальних завдань. На початку заняття студенти склали теоретичний, допусковий мінімум, а потім проводили дослідження у власній експериментальній групі. Для цього пропонувались науково-практичні завдання наступного зразка: визначити ергографію зорового аналізатора до і після дозованих

навчальних навантажень; визначити загальну працездатність зорового аналізатора; визначити рівень витривалості до статичних навантажень; визначити емоційний рівень та його динаміку у різних навчальних ситуаціях.

Крім того, виконувалися творчі завдання з конструювання окремих елементів та блоків здоров'язберігаючих технологій з дидактогенних захворювань. Наприклад: записати 2-3 вправи для зняття зорової втоми; розробити фрагмент комплексу фізкультхвилинки «Для світлої голови»; розв'язати наступне завдання уроку фізичної культури у початковій школі - сприяти розвитку витривалості розгиначів тулуба.

За підсумками виконання кожного завдання проводилось обговорення та оцінювання з наступним самоаналізом виконаної роботи.

Підготовлені студентами комплекси різної здоров'язберігаючої спрямованості захищались на підсумкових семінарських заняттях та пропонувались для використання при проходженні педагогічної практики. Кращі студентські роботи з відповідним теоретичним обґрунтуванням доповідались на засіданнях наукової студентської проблемної групи, рекомендувались до участі у студентській науковій конференції «Валеологічна освіта у навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку», яка в останні роки набула статусу всеукраїнської науково-практичної конференції.

Таким чином, спецсемінар був спрямований не тільки на закріплення теоретичних знань, але й напрацювання науково-практичних навичок дослідницьких пошуків у галузі здоров'язберігаючої діяльності за напрямом попередження дидактогенних захворювань у початковій школі.

Загалом структура спецсемінару та його зміст були спрямовані на ускладнення навчальних завдань, що дозволило поєднати навчальні інтереси студентів з дослідницькою, науково-практичною діяльністю у галузі здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі школи.

Слід відмітити достатньо високий рівень позитивної мотивації студентів до якісної підготовки завдань спецсемінару. Підсумкові атестаційні проекти виконувались згідно висунутих вимог; математично-статистичні розрахунки проведеної тестової частини проекту прискіпливо перевірялися, а тестова частина доповідей обговорювалася за участю кращих студентів.

Після виконання програми спецсемінару були сформульовані і погоджені з методистами з фаху завдання на проходження педагогічної практики студентів експериментальної групи, що, на нашу думку, органічно пов'язувало другий та третій етапи дослідно-експериментальної роботи з формування професійної готовності майбутнього учителя фізичної культури до проведення

здоров'язберігаючої діяльності за напрямом попередження дидактогенних захворювань у початковій школі.

Висновки. Таким чином, запропонована трьохкомпонентна модель концентрованого формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з попередження дидактогенних захворювань учнів початкової школи виглядає більш перспективно, ніж традиційне, «розсіяне» навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демінський О. Ц. Буття фізичної культури.– Донецьк: Донбас, 1997.– 228 с.
2. Железняк Ю. Д. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
3. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Вид-во АПН України. - К.: 2003. – 45 с.
4. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: монографія / Олексій Валерійович Тимошенко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 420 с.
5. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Шиян Богдан Михайлович ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 50 с.
6. Шкретій Ю. М. Стан та напрямки удосконалення системи підготовки кадрів для фізичного виховання і спорту // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції / За ред. В. І. Завацького, Ю. М. Шкретія. – Київ-Луцьк: Вежа. – 1996. – С. 3-16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки педагогіки, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

Панченко Галина Іванівна – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх учителів фізичного виховання.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

У статті визначається необхідність впровадження компетентного підходу під час підготовки керівників навчальних закладів та аналізуються основні проблеми пов'язані з цим процесом, досліджуються основні підходи щодо визначення змісту професійної компетентності керівника школи.

В статті определяется необходимость внедрения компетентного подхода при подготовке руководителей учебных заведений и анализируются основные проблемы связанные с этим процессом, исследуются основные подходы к определению содержания профессиональной компетентности руководителя школы.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, професійна компетентність, професійна компетентність керівника школи.

Компетентність фахівця в галузі освіти об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних типів шкіл, авторських педагогічних програм, проєктів, технологій, виникненню різних форм презентації і переробки інформації, зростаючому рівню запитів соціуму.

Директор навчального закладу стає ключовою фігурою в здійсненні управлінської діяльності навчально-виховного процесу. Сучасний керівник навчального закладу виступає трансформатором оновленого змісту освіти, освітніх технологій, форм та методів навчання, виховання й розвитку особистості, піклується про власну управлінську діяльність, про впровадження елементів новизни, оригінальності, тобто всього того, що необхідне для забезпечення реформування навчально-виховного та навчально-виробничого процесу в НЗ та підвищення результативності управлінської діяльності [11, 23].

Використання компетентного підходу ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від поняття «людські ресурси» до концепції «компетентність людини» [10].

Традиційний підхід до підготовки керівників-професіоналів не враховує гострої необхідності у формуванні кожним керівником школи суб'єктно-особистісного досвіду самопроєктування, самоорганізації і самореалізації власної траєкторії саморозвитку, сходження до «акме» професіоналізму. Відсутність названого досвіду негативно впливає на визначення шкільним керівником місії, ідеології, філософії і технологій своєї безперервної освітньої діяльності. Зрештою, це позначається на якості вирішення професійних задач, пов'язаних із забезпеченням готовності шкільної освіти до створення умов для саморозвитку особистості педагогів і учнів.

Останнім часом під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетенцій особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетенцій, інтегрованих характеристик особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентнісно орієнтований підхід до освіти не заперечує необхідності формувати освітню базу та комплекс навичок та вмінь, а також елементів функціональної грамотності (соціально прийнятних

алгоритмів дії в типових ситуаціях), мова йде про досягнення інтегрованого результату – компетенції [7, 2].

На відміну від традиційного знаннево-орієнтовного підходу, компетентнісний підхід відображає вимоги не тільки до змісту освіти (що повинен знати, вміти і якими навичками має володіти випускник), а й до поведінкової складової (здатність застосовувати знання, вміння, навички на практиці).

На думку В. А. Болотова компетентнісний підхід до освіти означає поступове перетворення освітньої парадигми на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здатності адаптуватися в умовах багатofакторного соціально-політичного, економічного, інформаційного та комунікаційного простору [1].

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували такі вчені: Н. В. Кузьміна, Дж. Куллахан, О. І. Пометун, Н. Ф. Тализіна, Р. Уайт (становлення та тлумачення поняття компетентності); Н. В. Бордовська, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, Є. І. Ісаєв, В. В. Радул (компетентність як необхідна складова компонента професіоналізму); Е. Ф. Зеєр, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. Ф. Тализіна, А. Ф. Присяжна, С. А. Раков (ключові компетенції спеціалістів); В. А. Адольф, Є. С. Барбіна, Н. В. Бордовська, Т. Г. Браже, О. А. Дубасенюк, М. В. Вачевський, А. О. Вербицький, І. В. Гушлевська, І. А. Зязюн, М. К. Кабардов, Н. Л. Коломінський, С. О. Кубицький, А. К. Маркова, Н. Г. Ничкало, Л. Є. Петухова, С. Є. Шишов (проблеми формування професійної компетентності фахівця); І. Д. Бех, І. М. Богданова, Т. Г. Браже, Л. П. Буєва, Б. С. Гершунський, О. О. Заболотська, Н. В. Кічук, В. І. Маслов, О. М. Пехота (розгляд професійної компетентності через призму особистості спеціаліста).

Компетентність – це інтегративна характеристика особи, що відображає готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, вміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного вирішення завдань, які виникають перед нею в процесі діяльності.

Компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає: глибоке розуміння суті виконуваних задач і проблем, що розв'язуються; знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями; уміння вибрати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей [2].

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної

самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [5, 74].

О. Є. Дубіна на підставі аналізу наукових досліджень робить висновок щодо змісту та структури професійної компетентності сучасного фахівця: по-перше, професійна компетентність є інтегративною характеристикою особистості фахівця, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності та особистісному ставленні до них; по-друге, професійна компетентність як інтегративна якість фахівця є метою, якій підпорядковується процес професійного формування та розвитку фахівця незалежно від професійної галузі; по-третє, професійна компетентність виявляється через діяльність та має діалектичний характер, вона охоплює усі сфери розвитку особистості; по-четверте, структура та склад моделі професійної компетентності фахівця значною мірою залежить від виду та галузі діяльності фахівця [6].

В контексті нашого дослідження нас цікавить професійна компетентність керівника навчального закладу.

Проблема підвищення професійної компетентності керівних педагогічних кадрів розглядалася в різних аспектах у працях В. Адольфа, І. Ареф'єва, В. Бондаря, С. Висоцької, М. Коломійця, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркової, А. Орлова, В. Пилипівського, В. Синенка, О. Шияна та інших науковців.

На думку Е. М. Нікітіна «професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих в соціумі на даний момент норм і стандартів» [8].

В. П. Поліщук наголошує, що поняття компетентності є набагато ширшим і не розглядається як проста сума «знань – умінь – навичок», а має дещо інший смисл. Воно містить не тільки когнітивну й операціонально-технологічну, а й індивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Сучасний керівник повинен вміти сам і навчити вчителів творчо впроваджувати знання, критично осмислювати здобуту інформацію [9, 7].

Професійна компетентність директора школи структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності і визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов. Директор школи повинен мати високий рівень культури праці, побуту, спілкування і пізнання.

До психолого-акмеологічних особливостей особистості і професійної діяльності керівника, що визначають рівень його професійної компетентності, відносять: уміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності і самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках [4, 8].

Аналіз різних точок зору дозволяє сформулювати істотні ознаки поняття «професійна компетентність» керівника школи:

- здатність до управлінської діяльності;
- готовність до виконання різноманітних управлінських функцій;
- професійно значущі уміння;
- професійно значущі якості особистості, що забезпечують управлінську діяльність [3, 34].

Щоб компетентність як потенційна можливість особистості сприяла ефективній професійній діяльності, необхідні певні об'єктивні умови, відповідна мотивація, вольові зусилля і визначена актуалізація одержаних знань. Особа керівника, його професійні та моральні якості можуть служити основою для згуртування педагогічного колективу, успішного вирішення в сучасних умовах складних завдань навчання та виховання нових поколінь громадян країни. Негативні сторони в характері та стилі керівництва директора можуть привести до зниження ефективності роботи освітнього закладу, дискомфорту педагогічного колективу.

Тому професійну компетентність директора школи ми розглядаємо як інтегративну здатність до вирішення виникаючих професійних завдань та проблем, яка передбачає наявність особистісних характеристик фахівця, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні й управлінські функції в нових умовах відповідно до службового статусу.

Формування професійної компетентності керівника школи відбувається під впливом багатьох умов до основних з яких відносяться: залучення директора школи до самоосвітньої діяльності; розвиток творчого потенціалу керівника навчального закладу; післядипломна управлінська освіта як умова формування професійної компетентності керівників школи. Професійна компетентність директора школи визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Процес самоосвіти є оптимальним шляхом формування професійної компетентності директора школи

оскільки сприяє розвиток здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя. Умовами ефективної самоосвітньої діяльності є визначення напрямку самоосвітньої діяльності, складання індивідуального плану самоосвіти та впровадження його у життя. Розвиток творчого потенціалу відбувається за умови залучення керівника школи до інноваційної та пізнавально-творчої діяльності. Залучення директора школи до пізнавально-творчої діяльності сприяє розвитку творчого мислення, здатності до аналізу та нестандартного розв'язання проблеми, формуванню індивідуального стилю.

Таким чином можемо констатувати, що компетентність свідчить, про те, що у директора школи: є наявність знань, необхідних для успішного управління, розуміння їхнього значення для практики керівництва, прагнення до їх постійного оновлення; достатній для управління досвід керівництва; він систематично аналізує і приймає найбільш прийнятні в даній ситуації рішення; директор має визначений набір управлінських рішень, алгоритмів вирішення типових задач, який зможе використовувати в разі необхідності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентносная модель: от идеи до образовательной программы / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.25.
2. Василенко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Василенко, І. В. Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
4. Волобуєва Т. Б. Самоосвітня діяльність керівника [Текст] / Т. Б. Волобуєва. – Харків: Основа, 2005.
5. Гелбутівська Т. Алгоритм розвитку життєвої компетенції [Текст]: круглий стіл / Т. Гелбутівська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003 – № 3. – С. 74-75.
6. Дубіна О. Є. До проблем визначення структури та змісту моделі професійної компетентності сучасного фахівця / О. Є. Дубіна // Наукові записки. – Випуск 68. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.
7. Іщенко І. А., Шалаєва В. В. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів / І. А. Іщенко, В. В. Шалаєва // Управління школою. – 2010. – № 3. – С. 2 – 5.
8. Никитин Э. М. Профессиональная компетентность педагога взрослых (андролога) как фактор межсубъектного взаимодействия. Трансляции социального опыта и культуры в образовании / Э. М. Никитин // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Спб.: ИОВРАО, 1997. – С.134.
9. Поліщук В. П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу / В. П. Поліщук. // Шлях освіти. – 2002. – №7. – С. 12.
10. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. - № 1. – С.65-69.
11. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу / Л. М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010 – С. 23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбасва Наталїя Василївна – кандидат педагогїчних наук, доцент кафедри педагогїки та освїтнього менеджменту Кїровоградського державного педагогїчного унїверситету іменї Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ

Тетяна ФАДЕЄВА (Кїровоград)

У статті розглядається проблема формування професійно-методичних компетенцій майбутнього вчителя початкових класів з використанням Інтернет-матеріалів. Урахування цінностей навчання студентів психолого-педагогїчного факультету предметам методи ко-математичного циклу в Інтернет-середовищі сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього вчителя, готового до адаптації в умовах сучасної практико орієнтованої професійної діяльності.

В статье рассматривается проблема формирования профессионально-методических компетенций будущего учителя начальных классов с использованием Интернет-материалов. Использование ценностей обучения студентов психолого-педагогического факультета предметом методико-математического цикла в Интернет-среде способствует профессионально-личностному становлению будущего учителя, готового к адаптации в условиях современной практико-ориентированной профессиональной деятельности.

Ключові слова: цінності вищої освїти, професійно-методична компетенція, Інтернет-середовище, інформаційні технології, управління.

Постановка проблеми. Оновлення та перебудови навчального процесу у вищій школі на засадах Болонської угоди обґрунтовуються концептуальними положеннями розвитку безперервної системи освїти та потребами освїтньо-педагогїчної практики щодо підготовки висококваліфікованих працівників освїти. Зорієнтованість на ціннісні характеристики освїтніх перспектив щодо підготовки педагогїчних кадрів передбачає реалізацію якісно нових підходів до організації навчального процесу у вищій школі. Пріоритетними напрямками розвитку продуктивної вищої освїти є: 1) переструктурування змісту підготовки майбутнього вчителя, розробка програмно-методичного забезпечення та формування професійно-методичних компетенцій відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання; 2) використання технологій навчання (особистісно-орієнтованих, інтерактивних, інформаційних, ігрових, дидактичних тощо), адаптованих до навчання на освїтньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціалїст».

Аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження вказує, що компетентнісний підхід в освїті України, як утвердження нової парадигми освїти, розроблявся вченими Н. Бібїк, Л. Ващенко, І. Зязюном, А. Кузьмінським, О. Пометун, О. Савченко. Категоріальну сутність компетентнісного підходу досліджували А. Дахїн,

Д. Мещеряков, С. Раков, А. Хуторський. Проблему упровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутнього вчителя вивчали Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко та інші. Аналіз публікацій щодо використання інформаційних технологій у вищій школі дозволяє виокремити підходи, перший із яких полягає у вивченні проблеми формування інформаційної культури (В. Беспалько, П. Гальперин, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Ю. Рамський, Н. Тализіна, І. Тесленко). Інший підхід (Б. Гершунський, М. Смұльсон) передбачає розробку комп'ютерних навчальних програм, створення електронної бібліотеки та підготовки мультимедійних презентацій для їх практичного використання у навчальному процесі. Однак, невирішеною залишаються проблема формування професійно-методичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів у спеціально організованому Інтернет-середовищі.

Мета статті полягає у: визначенні базових ціннісних орієнтацій щодо формування професійно-методичних компетенцій майбутніх учителів початкових класів; виокремленні підходів для управління організацією інформаційного середовища з використанням Інтернет-матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Соціально-технічний виклик, який спостерігаємо на початку ХХІ століття, зумовлений стрімким розвитком високотехнологічного виробництва, інформатизацією суспільних процесів та пошуком нових освітніх перспектив. Педагогічний процес у вищій школі виконує функції випереджувального навчання у часі та за змістом [1, с.193]. Підготовка фахівців для сучасної школи має здійснюватися на засадах гуманізації. Гуманістичний підхід – це упровадження у кожен одиницю педагогічного процесу ціннісних установок щодо якості підготовки майбутнього вчителя та виховання у студентів соціальної відповідальності за результати навчання. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі в Інтернет-середовищі пов'язано з їх загальноосвітньою та методологічною значущістю, потенціалом до організації дистанційної продуктивно-творчої, пошукової і дослідної діяльності студентів, значними можливостями для самоосвіти та професійного самоствердження, оскільки «використання Інтернет-ресурсів у дистанційному навчання вносить принципові зміни до системи навчання» [3, с. 8]. У формуванні професійно-методичних компетенцій, які розуміємо як наперед визначені вимоги щодо якості підготовки майбутнього вчителя, значну роль відіграє створення навчального середовища із залученням Інтернет-ресурсів відкритого типу під конкретну навчальну дисципліну.

Продуктивність використання інформаційних технологій у навчальному процесі залежить від багатьох дидактичних умов, і, насамперед, від цільових та ціннісних установок, орієнтованих на досягнення якісно нових результатів вищої освіти. Цінності освіти є найбільш ефективними у формуванні мотивів навчання та сприяють здійсненню нормативно-правового впливу на розвиток потенціалу майбутнього спеціаліста [2, с. 294]. Вони є необхідною складовою формування професійно-методичних компетенцій сучасного вчителя, оскільки спрямовані на підсилення фундаментальної підготовки майбутніх учителів і мають аспекти: а) інформаційні технології як об'єкт вивчення (комп'ютерні компетенції як реалізація інформаційного аспекту модернізації математичної освіти у ВНЗ; уміння працювати з програмним забезпеченням); б) інформаційні технології як засіб активного навчання студентів, інноваційної діяльності з використання Інтернет-ресурсів (виконання студентами Інтернет-проектів, складання Інтернет-програм, залучення до дистанційного спілкування, презентація виконаних методичних завдань в Інтернет-мережі тощо).

Ефективність організаційно-методичного боку навчального процесу забезпечується дотриманням поєднанням традиційного навчання студентів та навчання з використанням Інтернет-матеріалів. При викладанні методико-математичних дисциплін на психолого-педагогічному факультеті вона досягається поєднанням змістових узагальнень, які здійснюються під час лекцій і практичних занять, та самостійної роботи студентів з інформаційними Інтернет-ресурсами. Організоване таким чином інформаційне середовище при викладанні методико-математичних дисциплін створює передумови до формування позитивної мотивації до предметів “Математичні методи у психології”, “Технології викладання освітньої галузі “Математика”, “Інноваційні технології навчання математики у початкових класах”, “Методика викладання математики”.

В інформаційному середовищі формуються готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, яка передбачає розвиток аналітичних умінь (оперування інформаційними потоками, перерозподіл чи структурування навчальних матеріалів, виконання системної обробки інформації різної ємності, критичність в оцінюванні інформації, уміння виокремити головне); формування когнітивної гнучкості мислення як здатності до перспективного планування, моделювання та методичного прогнозування; інформатичних умінь (технічних навичок у роботі з комп'ютером, носіями інформації, пошуковими системами, мультимедійними засобами, Інтернет-ресурсами), комунікативних умінь або формами усної та писемної мови, володіння стильовими формами електронного спілкування, оформлення презентацій відповідно до

правил спілкування у Інтернет-мережі; навичок самовдосконалення та самореалізації (створення власних проєктів, підготовка публікацій творчих робіт, участь в обговоренні проблемних питань на форумі, висунення методичних пропозицій та рекомендацій тощо). Ознакою професійної компетентності вчителя є вміння обирати оптимальну стратегію педагогічної діяльності, орієнтуватися у варіативних підходах до організації педагогічного процесу, інноваційних технологіях навчання. Педагог виступає посередником між дитиною та соціальним оточенням, і у розробці проєкту процесу навчання інформатики має враховувати дані про розвиток дітей та визначати перспективи індивідуального розвитку школярів. Щонайперше, це вміння виокремлювати та формулювати протиріччя, розрізняти в них змістові та сутнісні характеристики, що в цілому впливає на продуктивно-творче вирішення суперечностей.

Особистісно-педагогічна творчість вчителя набуває індивідуальних форм, які відповідають особливостям особистості педагога. Лише єдність компетентності педагога у питаннях використання інноваційних інформаційних технологій (теоретичний аспект) та етики в реалізації управлінських програм у практику формування інформаційної культури (морально-ціннісний аспект) складає основу творчої самосвідомості педагога.

Поєднання роботи по веденню студентського Портфолію та самостійним пошуком навчальної інформації дозволяє розширити поле діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Потрфолію, яке є результатом спеціально організованого пошуку та узагальнення навчальної інформації, виступає реалізацією здійснення системного моніторингу педагогом та самоаналізу студентами якості виконання практико орієнтованих методичних завдань. Студентське Портфолію представлено як робочу файлову папку, котра містить багатоцільову навчально-методичну інформацію і документує особистісні навчальні досягнення студента з певної навчальної дисципліни. Портфолію виконує демонстраційну та оцінно-контрольну функції та дозволяє накопичувати матеріали для подальшого практичного використання під час педагогічної практики та у подальшій професійній діяльності. До структури Портфолію віднесені титульний аркуш (відомості про навчальний предмет, студента); програма курсу; теоретичні знання у вигляді структурно-логічних схем, зразків міркування, зразків виконання, системи опорних методичних завдань, паспортів статистичних критеріїв тощо; розробки практичних занять та практичні роботи студентів (конспекти та фрагменти уроків, альбом коротких записів до задач, альбом геометричного матеріалу, роботи студентів з

повним циклом статистичного дослідження); оцінювання результатів навчання (викладачем, студентом у вигляді листа самооцінки).

Упровадження моделі навчання студентів психолого-педагогічного факультету з використання Портфоліо дозволяє дійти висновку про позитивні результати, а саме: доступність складання, ведення та використання у навчальному процесі; можливість фіксувати індивідуальні навчальні досягнення кожного студента, своєчасно виявляти утруднення у студентів при засвоєнні нової навчальної інформації чи практичному застосуванні одержаних знань, умінь чи навичок у конкретних навчальних ситуаціях. Серед негативних можна вказати на жорстку регламентацію викладачем обсягу навчальних завдань, що значно знижує роль самостійної роботи з планування студентом власної навчально-методичної діяльності. Узагальнюючий висновок щодо запровадження Портфоліо у навчальний процес полягає у тому, що “паперове” навчання не задовольняє освітніх потреб студентів, не дозволяє їм виявити ініціативу та самостійність.

Оптимальне поєднання традиційної роботи з книгою, текстом та інформаційними процесами на технічній основі, в електронній формі складає новий напрям формування інформаційної культури [5, с. 39]. Тому у подальшій роботі у професійно-методичній підготовці студентів психолого-педагогічного факультету виступило ведення Портфоліо з використанням матеріалів Інтернет-сайтів, складених до кожного навчального курсу. Активний характер інформаційного пошуку навчальних матеріалів, реалізація інформаційної моделі системи знань з окремої дисципліни, інформаційне управління добром та групуванням Інтернет-матеріалів закладають основи для грамотної роботи з навчальною інформацією. Підхід до організації процесу навчання, коли Портфоліо та Інтернет-сайт утворили циклічну взаємопов'язану дидактичну структуру, вплинув на модель навчання. Традиційну модель можна означити як таку, що базується на комунікативній, інформативній, наслідувальній взаємодії учасників навчального процесу, тоді як Інтернет орієнтована – на створення Інтернет-середовища. Особливістю інформаційного середовища в Інтернет-мережі є те, що студент має вільний доступ (у часі та просторі) до матеріалів сайту. Студент одночасно є “споживачем” навчальної інформації та автором певних матеріалів сайту, тобто, навчаючись сам, він навчає інших. Наведемо приклади навчально-методичних завдань, які виконують студенти з Інтернет-підтримкою. Це навчальні проекти: підбір, структурування навчальних матеріалів з курсу за матеріалами сайту; обговорення студентських робіт та їх захист авторами проектів; участь у роботі форуму сайтів; проблемна демонстрація використання статистичних критеріїв для конкретного експериментального завдання з психології.

Інтернет-ресурс з елементами дистанційної освіти, призначений для складання студентського Портфолію, містить: програму курсу, опорні тексти лекцій, розробки практичних занять, зміст домашніх робіт, перелік питань до курсового і державного екзаменів, вимоги до виконання самостійних робіт, критерії оцінювання прикінцевих результатів, статті науковців до тем курсу, навчальні матеріали; список літератури. Наступним завданням, обов'язковим для груп студентів, є створення навчального фільму за темами курсу або слайд-шоу для фотоальбому, їх оформлення та розміщення на сайті при підтримці педагога. Студенти другого курсу готують мультимедійну презентацію за матеріалами навчальної дисципліни, тоді як студенти випускного – навчальний фільм. Створення фільму є творчим навчальним завданням, яке передбачає вибір теми фільму (за змістом початкового курсу математики), формулювання навчальної проблеми, написання сценарію з детально виписаними сценами, дотримання вимог до зйомок, розподіл ролей, режисуру, виведення на сцену головного героя, монтаж фільму, реалізацію освітніх цілей у змісті фільму тощо.

Відповідальність, активне ставлення студентів до виконання навчальних завдань та якісного їх оформлення, своєчасної звітності виховуються у спілкуванні “педагог – студент” з використанням Інтернет-ресурсів. До них відносимо обговорення актуальних проблем початкової математичної освіти на форумі сайтів, а саме “Формування основ інформаційної культури молодших школярів”, “Проектна діяльність учнів початкових класів на уроках математики”, “Технології навчання математики у початкових класах”, “Формування логічності мислення молодших школярів”, “Технологія складання нестандартних задач з математики у початкових класах”. Результати зворотного зв'язку дозволяють підтримувати “відкриту” динаміку особистих здобутків кожного студента, а з іншого – вносити зміни в перспективне планування навчального процесу до курсів з методико-математичним змістом.

До форм організації інформації віднесені електронні бібліотеки та електронна пошта [3, с. 49], які призначені для пошуку та обміну в Інтернет-середовищі навчальних матеріалів, продовжують лінію Інтернет-спілкування викладача та студента. Виконання навчальних завдань, оформлення їх в електронному вигляді та передача на електронну адресу дозволяє дистанційно контролювати самостійні види роботи студентів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Поєднання кількох видів Інтернет-підтримки для організації процесу навчання студентів психолого-педагогічного факультету сприяють формуванню у студентів ініціативи, самостійності та потягу до пошукової дослідницької діяльності. Студентами створюються методичні скарбнички або

технологічний інструментарій майбутнього вчителя, який зорієнтований на освітню перспективу. Інтернет-матеріали у навчанні студентів підвищують якість викладання математичних і методичних дисциплін, залишаючись одним із засобів віртуального навчання. Тільки у поєднанні Інтернет-матеріалів з веденням Портфоліо реалізуються цілі та цінності професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Серед напрямів подальших розвідок проблеми продуктивної освіти на засадах Інтернет-підтримки вбачаємо у розробці електронної бібліотеки до методико-математичних курсів, долученні студентів психолого-педагогічного факультету до участі в інформаційно-конференціальних заходах (студентських Інтернет-конференціях різних рівнів).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунський Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Борис Семенович Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
2. Голубкова О. А. Ценностные ориентации в системе высшего образования // Инновации в образовании: Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество – 2003. – С. 293-300.
3. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти: навч.-метод. посібн. / авт. кол.; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с., іл., табл. – ISBN 978-966-644-113-6.
4. Лапчик М. П. Реализация компонентов информатики и НИТО в учебных планах педагогических вузов // Информатика и образование. – 1996. – № 6. – С. 1 – 5.
5. Семенов Э. П. Информатики и современный мир. Философские аспекты: очерки / Эдуард Петрович Семенов. – Л.: Укр. академия печати, 2009. – 283 с.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадєєва Тетяна Олексіївна – доцент кафедри методик початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – теоретичні і методичні засади наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

НАЙНОВІШІ ДОСЯГНЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ТУРИЗМ - НОВІ ВИКЛИКИ І МОЖЛИВОСТІ

Олександр ФЕДОРОВ (Кіровоград), Юлія АФОНІНА (Черкаси)

Интернет може бути технологією, дуже корисною у вихованні. Але сьогодні він для цього не використовується. Впродовж останніх років з'явилися нові технології, які, використані відповідним чином, можуть активізувати самовиховання молоді.

Интернет может быть технологией, очень полезной в воспитании. Но сегодня он для этого не используется. На протяжении последних лет появились новые технологии, которые, использованные соответствующим образом, могут активизировать самовоспитание молодежи.

Ключові слова: Інтернет, педагогіка, нові технології.

Постановка проблеми. Інформаційні технології ще недавно трактувалися як заміник безпосереднього контакту з природою, культурою та історією. Ще кілька років тому чути було думки, що розвиток Інтернету уможливить віртуальні екскурсії, відвідування віртуальних музеїв і пам'яток без необхідності виходу з дому. Ці прогнози виявилися, на щастя, цілком помилковими. Вони спиралися на фальшиві передумови, які не враховували фізичні потреби – потребу активного відпочинку, контакту з природою, зміни оточення; психологічні потреби – потребу товариських контактів, розрядки, зміни середовища; культурні потреби – потреба пізнання, переживання пригоди, естетичні переживання. Інтернет, як засіб комунікації незвичайно гнучкий, пристосовується до потреб своїх користувачів. Творці інтернетівських сервісів не прагнуть сьогодні до заміни активності згаданих форм активності. Навпаки, налаштовані на підтримку їх розвитку [1].

Постановка завдання. Метою даної статті є з'ясування особливостей використання нових технологій для активізації самовиховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Інтернет є однією з технологій сучасного світу, котрі найшвидше розвиваються. Цей розвиток відбувається у трьох площинах: розвиток інфраструктури Інтернету; розвиток програмних технологій; розвиток послуг і функціональності, доступної в Інтернеті. Пересічного користувача цікавить головним чином третя зі згаданих тут категорій. Власне, послуги і функціональності, доступні за посередництва глобальної мережі, є тим, що зазвичай і називають Інтернетом.

Саме технології, котрі використовують програмісти і web-майстри, а зокрема ті з них, які складають стандартну послугу Інтернету, якою є WWW, вирішують питання про можливості, застосування і напрями розвитку мережі. Щоб розуміння природу технологічного зламу в Інтернеті, який відбувається саме зараз, варто придивитися ближче до деяких з них.

Сучасні сторінки WWW відійшли вже далеко від прямих текстових документів, урізноманітнених графікою якими були лише кілька років тому. Сьогоднішні інтернетівські сервіси складаються з багатьох технологій, що взаємодіють між собою. Таблиця 1 показує розвиток найважливіших з них. Лівий бік таблиці, де вказані технології створення сторінок, – це певною мірою Інтернет, яким його бачать програмісти. З правого боку таблиці показано найважливіші послуги, функціональності та характерні сервіси, які виникли завдяки цим технологіям. Правий бік таблиці – це Інтернет очима користувача, зокрема й педагога.

Таблиця 1.

Розвиток технологій і послуг Інтернету

Технології	Рік	Послуги
Інтернет з точки зору програміста		Інтернет з точки зору користувача
	2010	Перші функціональні системи «розширеної реальності»
	2009	Мобільне телебачення
Поширюється «обробка в хмарі»	2008	Photosynth
Silverlight	2007	Google Maps Street View
	2006	Google Maps для мобільних пристроїв
AJAX	2005	Youtube; Panoramio; Google Maps
Action Script 2	2004	Picasa
	2003	
	2002	WWB 2.0 - ідея генерування змісту користувачами
XHTML	2001	Вікіпедія
SCTP; DHTML	2000	дискусійні форуми на сторінках WWW
JavaScript; Action Script; ActiveX	1999	канали RSS
HTML 4.0	1998	
HTML 3.2	1997	Google
Flash; CSS	1996	інтерактивні анімації на сторінках WWW; інтернетівські комунікатори (ICQ)
Java; iframe; HTML2.0	1995	CMS (системи управління змістом); поточкова трансляція звуку
PHP	1994	Yahoo! - перша сучасна пошукова система
	1993	Mosaic - перший графічний браузер
	1992	графіка на сторінках WWW
	1991	Gopher; Archie
HTML	1990	перший інтернетівський браузер
	1989	перші сторінки WWW
	1988	IRC

Джерело: власне опрацювання.

Спеціалісти галузі ІТ згодні, що найближче майбутнє Інтернету сформуєть три технології: технологія Ajax; технологія Cloud Computing («обробка в хмарі»); інтеграція стільникової телефонії з Інтернетом. Технологія Ajax (скорочення від «асинхронний JavaScript і XML», англ. Asynchronus JavaScript and XML). Всупереч своїй назві Ajax є комбінацією не двох, а багатьох технологій (XHTML, CSS, DOM, XML

та ін.) [2]. У ширшому розумінні термін Ajax не описує жодної конкретної технології, але є новим підходом до створення інтернет-сайтів.

У Інтернет-сайтах, створених з опорою на Ajax, обмін даних з сервером відбувається асинхронним способом. Це уможливорює динамічну взаємодію з користувачем. Одним з найбільш показових прикладів того, чого можна досягти, застосовуючи цю парадигму створення інтернетівських послуг, є сервіс Google Maps, котрий демонструє інтерактивні мапи цілої земної кулі (а також кількох інших небесних тіл Сонячної системи). Google Maps не перша мапа, вміщена в Інтернеті. Однак перед введенням технології Ajax мапа на сторінці WWW була звичайною картинкою, яку ми одержували з мережі. Google Maps та його послідовники діють за цілком новим принципом. На серверах Google знаходяться гігантські збірки даних – мільйони супутникових та авіаційних знімків та картографічних матеріалів – що дає можливість скласти незвичайно докладну картину земної кулі. Пересилання цих даних через інтернетівські канали нездійсненне. Неможливою була б навіть обробка їх за допомогою звичайного домашнього комп'ютера. Цим займаються цілі комплекси серверів з обчислювальною силою, більшою на багато порядків величин. Однак технологія Ajax уможливорює звичайному користувачеві Інтернету безперешкодне користування цими даними. Програмне забезпечення, котре діє з боку клієнта, звужує потребу в даних до конкретних вимог. Оскільки за взаємодію з користувачем відповідає програмне забезпечення, що діє локально, користуючись Google Maps, ми маємо враження безперервності даних (можемо, наприклад, розпочинаючи від вигляду цілої земної кулі, виконати поступове наближення аж до вигляду окремих вулиць і будівель).

Другою з провідних технологій Інтернету є так звана «обробка в хмарі» (англ. Cloud Computing). Це поняття стосується архітектури послуг, в якій обчислення відбуваються не на комп'ютері користувача, а обслуговуються багатьма серверами. Програмне забезпечення встановлене на сервері, а користувач на своєму комп'ютері бачить лише його інтерфейс. Пакет послуг може складатися з різних сервісів, котрі надаються однією або різними фірмами (часто вони взаємодіють).

Ідея відкриття для доступу програм і послуг таким чином не нова – вона сягає початків ери інформатизації. Тоді всі обчислення відбувалися на центральних комп'ютерах. Для впровадження і зчитування даних служили робочі станції – термінали, позбавлені часто будь-якої обчислювальної сили [3]. Останніми роками Cloud Computing розвивається у все зростаючому темпі, і саме поняття стає все ширшим. Виникають нові моделі послуг цього типу, котрі стають доступними для

все більшої кількості користувачів. Принцип «обробка в хмарі» використовують багато найновіших програм і сайтів. Спираючись на нього, працюють Photosynth, Wikitude, Layar Reality Browser та, Google Goggles (у фазі проектування).

Третьою, найбільш видимою для звичайного користувача, тенденцією розвитку Інтернету є зростаюча роль мобільних платформ. Йдеться головним чином про все популярніші смартфони. Все більше інтернет-сайтів пропонують послуги, призначені саме для смартфонів. Можна назвати Google Earth у мобільній версії, Google Street View, WikiMe, Wikitude World Browser та аплікації типу Augmented Reality.

GIS (англ. Geographic Information Система – Система географічної інформації) – система інформаційних послуг для впровадження, нагромадження та обробки даних географічних візуалізацій. Цим сервісом ми можемо користуватися безпосередньо з рівня інтернетівського браузера. Можна також скористатися програмою Google Earth. Виглядає вона як типова аплікація типу desktop, однак оперує так само як інтернет-сайт Google Maps, мапами, складеними на серверах Google. Користуючись програмою Google Earth, ми отримуємо кілька додаткових можливостей. Найновішою, і, можливо, найрезультативнішою, є можливість віртуального відступу у часі. Сервіс Google Maps має, крім актуальних мап і супутникових знімків, також архівні матеріали. Зазвичай це матеріали, котрі дозволяють сягнути на кілька років назад, однак для деяких місць ми маємо можливість заглянути в минуле значно далі. Ця функціональність привернула значну увагу «інтернетників». Можна сміливо припускати, що вона буде й далі бурхливо розвивається. Навіть там, де не знайдеться досить багато архівних знімків, можна на підставі мап і замальовок реконструювати ймовірний вигляд історичних місць і об'єктів. Нанесення археологічних даних на існуючі бази GIS дозволить відступити у часі ще більше назад. Використовувана в Google Earth технологія тривимірного зображення вже тепер пов'язує супутникові знімки з графікою 3D. Можна використати її також для показу місцезнаходження вулиць, будівель, які вже з давніх пір не існують, чи, наприклад, пролягання давніх міських стін.

Трохи старшою, але однаково цікавою послугою, відкритою для доступу через Google Maps, є Street View. Це віртуальна прогулянка містом. Широкоекранний вигляд з рівня вулиці справляє враження руху реальними, хоча й «замороженими» у часі вулицями.

Google Street View демонструє знімки, виконані раніше з рівня вулиці камерами, змонтованими на автомобілі. Для руху віртуальним маршрутом вживаються клавіші стрілок на клавіатурі і мишка (щоб змінити напрям і кут побачення). Уздовж вулиць висвітлюються

допоміжні лінії, котрі вказують можливі напрями подальшого руху [4]. Наразі бази знімків Street View охоплюють тільки окремі райони найбільших міст, однак систематично доповнюються. Ця система, крім того, пристосована для взаємодії з мобільними пристроями і може слугувати свого роду електронним провідником. Віртуальна прогулянка не замінить справжньої, але повторне віртуальне відвідування тих місць, які вже оглядалися реально, може бути цікавим і як розвага, і як нагода згадати, систематизувати знання, винесені з подорожі.

Знайомлячись з численними публікаціями, в яких порушується тема розвитку і популярності цифрової фотографії серед молоді, можна спостерегти певну ностальгію за часами аналогової фотографії, інколи висловлену відверто, інколи приховану між рядками. Цифрова фотографія сприймається фахівцями як гірша від своєї аналогової попередниці. Це вже не навчаюча і розвиваюча улюблена справа, а тільки розвага, модний гаджет.

Можна вказати на кілька причин, які обумовлюють велику популярність цифрової фотографії: доступність і низька ціна обладнання – масова зацікавленість цифровою фотографією спричинила розширення пропозиції дешевших апаратів, призначених для фотоаматорів. Розвиток мобільних телефонів спричинив те, що майже кожна молода людина має завжди при собі фотоапарат. Звичайно, апарат, вбудований у мобільний телефон, є низької якості, однак постає питання, чи насправді умовою виконання цікавого знімка є володіння апаратом найвищого класу; «нульова вартість» виконання знімка; можливість негайного перегляду результату, експерименту, демонстрації своїх знімків на ширшому форумі, обміну знімками зі знайомими – фотографія стала для сучасної молоді однією з форм міжособистісної комунікації [5].

Дві останні позиції тісно пов'язані з Інтернетом. Інтернет – демократичне мас-медіа. Він дав пересічній людині можливість звернення до широкої публіки. Щоправда, як це часто підкреслюють педагоги і публіцисти, велика частина опублікованого в Інтернеті приватними особами не має жодної цінності. Разом з можливістю публікації своїх праць змінився підхід молоді до творчості. Виникли різного виду сторінки та інтернетівські форуми, в котрих групується молодь за інтересами і які дають можливість публікації робіт різних галузей. Особливо динамічно розвиваються портали, що дають можливість презентації цифрової фотографії.

Останніми роками позицію монополіста в цій галузі здобув Picasa Web Album – одна з послуг сервісу Google. Він користується великою популярністю завдяки своїй різноманітній функціональності. Можна виокремити такі його функції: знаходження знімків на мапі Google Earth; постачання через сервіс програми, що служить для виправлення якості,

автоматичної обробки і управління знімками; канали RSS та інші механізми, за допомогою яких можна повідомити знайомих про нові знімки в сервісі; можливість створення груп характеру спільноти.

Менше відомим фотографічним сервісом є Panoramio. Це глобальний інтернетівський фотоінтернет-сайт, що належить до Google, в якому кожен користувач може розмістити власні знімки з одночасним зазначенням їх місця на мапі. Умовою схвалення знімків з боку адміністратора сторінки є їх «географічна корисність», тобто вони повинні показувати, наприклад, цікаві місця, будівлі або природу в об'єктивний спосіб. На відміну від Picasa Web Альбом, який презентує колекції знімків окремих користувачів, інтернет-сайт Panoramio – це мапа, на якій ми бачимо всі знімки, приписані до певного розміщення. Можливе переглядання колекції знімків окремих авторів.

Цікавим буде, наприклад, для організатора екскурсії (йдеться тут не тільки про педагогів, але також про батьків) використання цього виду сервісів для виконання інтернетівського альбому з екскурсії. Спільна робота над альбомом дозволить впорядкувати і розширити здобуті знання. Необхідність відбору знімків та їх обробки допоможе закріпити спогади з екскурсії. Необхідність дати знімкам назви та локалізувати їх на мапі вимагатиме звернення до джерел. Перевіряючи в Інтернеті, енциклопедії, довіднику, чи альбомі, як називається увічнений на знімку пам'ятник і де він знаходиться, учень, хоча б мимоволі, дізнається про нього більше. Можливість додавання коментарів і описів дасть нагоду до обміну враженнями з екскурсії.

Описані нами інтернет-сайти досить добре відомі і популярні. Близько року тому з'явився сервіс, що дозволяє презентацію знімків цілком новим способом. Звичайні знімки не передають у повній мірі реальності. Вони є невеликими двовимірними фрагментами того, що ми бачимо. А якби з виконаних багатьма учасниками екскурсії знімків побудувати тривимірну модель, по якій можна довільно «рухатися»? Таку можливість дає запропонована Майкрософтом послуга Photosynth. Це програмне забезпечення, яке аналізує цифрові фотографії і створює на їх підставі тривимірну модель. Та система порівнює позиції і пропорції об'єктів на різних зйомках і відшукує спільні пункти (створює зі знімків так звану «хмару точок»). Потім накладає знімки на генеровану таким чином тривимірну модель. Користувачі можуть самі створювати свої моделі. Досить зробити від кількох до кількохсот знімків і послати їх через сайт на сервери Майкрософту. Підготовка ефектної тривимірної моделі у аплікації Photosynth вимагає виконання великої кількості знімків. Знімки мають бути зроблені з різних місць і під різними кутами. Слід зазначити, що аплікація добре справляється з комплектами знімків, виконаними за допомогою багатьох апаратів, навіть якщо вони значно

відрізняються роздільністю і якістю. У підготовці моделі може, отже, брати участь ціла група. Це добрий спосіб активізації молоді під час екскурсії. Виконання знімків для такої моделі обумовлює зацікавленість об'єктом, пошук цікавих трактувань і характерних подробиць.

Цифрові знімки, зібрані і продемонстровані цікавим способом, можуть стати гарним сувеніром з екскурсії, предметом обміну враженнями і на форумі.

У роки захоплення можливостями перших персональних комп'ютерів широко обговорювалося поняття «віртуальної реальності». З віртуальною реальністю пов'язували багато очікувань, але також і побоювань. Вважалося, що вона революціонізує освіту і світ дозвілля, мало не замінить всіляку реальну активність. Віртуальні екскурсії повинні були замінити екскурсії до віддалених міст, відвідування музеїв, галерей і виставок. Однак, віртуальна реальність обмежилася демонстрацією на екрані знімків, замальовок, а зрідка анімації і фільмів. Нещодавно з'явився наступник віртуальної реальності. Хоча він не намагається замінювати активність людини. Навіть навпаки – він створений для того, щоб цю активність полегшувати і захочувати до неї. Ця технологія отримала назву «розширена реальність» (англ. *Augmented Reality*). Це система, що поєднує реальний світ зі світом, генерованим комп'ютером. Зазвичай використовується картинка з камери, на яку накладена тривимірна графіка, що генерується в реальному часі. Рональд Азума (*Ronald Azuma*) так визначає «розширену реальність», описуючи *Augmented Reality* як систему: вона поєднує в собі реальний світ та віртуальну реальність; інтерактивна в реальному часі; дозволяє свободу руху в трьох вимірах [6]. Технології розширеної реальності, що розвиваються сьогодні, можуть полегшити саме відвідування. Смартфон розпізнає оточення, в якому знаходиться і висвітлить пов'язану з ним інформацію. Першою загальнодоступною системою цього виду була *WikiMe*. Програмне забезпечення смартфонів зчитувало дані приймача *GPS* або стільникової мережі, а потім одержувало з сервісу Вікіпедія статті, пов'язані з актуальним місцезнаходженням.

На крок попереду в розвитку цієї технології іде *Google*, оголошуючи на сторінках *Google Labs* введення послуги *Google Goggles* [7]. Щоб дізнатися більше про об'єкт, досить виконати фотокамерою мобільного телефону його знімок та переслати його на сервери фірми *Google*. На підставі бази знімків, що управляється цією фірмою та інформації *GIS*, що знаходиться в описаній вище системі *Google Maps*, сервери ідентифікують об'єкт і перешлють його опис на телефон користувача. Навіть описана вище система ще не є повним використанням можливостей, які дає техніка «розширеної реальності». Існують вже

системи, які ідуть значно далі. Це, наприклад, системи Wikitude (Wikitude World Browser) та Layar (Layar Reality Browser).

Картинка на екрані смартфона походить з його камери. Програмне забезпечення, встановлене на телефоні туриста, за посередництва стільникової мережі та Інтернету, з'єднується з сервером послуги. На підставі контурів картини та позиції користувача визначаються об'єкти, видимі актуально на екрані. Картинка з камери телефону своєчасно доповнюється інформацією, посланою через сервер. У цьому прикладі це опис об'єкту і відстань від нього та прямий ситуативний план. Система показує на екрані також інші об'єкти, на які варто звернути увагу (має у базі статті на їх тему). Wikitude одержує дані із запасів Вікіпедії. Система Layar використовує, крім того, Twitter і місцеві сервіси.

Висновки. Інтернет розвивається дуже швидко і надає сьогодні цілком нові можливості. Впродовж останніх років з'явилися технології, які можуть активізувати молодь, розбудити її зацікавленості, спрямовані на творчість.

Описані в статті технології найбільше придатні для сімейних екскурсій чи екскурсій, організовуваних самостійно молоддю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. G. Kiedrowicz, Technologia informacyjna w turystyce i rekreacji, Radom 2009, s. 51.
2. J. J. Garrett, Ajax: A New Approach to Web Applications, URL: <http://www.adaptivepath.com/ideas/essays/archives/000385.php>.
3. W Mroczek, Twoje dane w chmurze - czym jest cloud computing, URL: <http://openzone.pl/news,twoje-dane-w-chmurze-czym-jest-cloud-computing,2574>
4. Google Street View, URL: http://pl.wikipedia.org/wiki/Google_Street_View.
5. G. Kiedrowicz, A. Bartoszewski, Digital Photography in Computer Science - Technical and Social Aspects, [w:] International Scientific and Professional Conference Didmattech XIX, J. Stofia (red), J. Selye University - Komarno 2007, s. 126.
6. R. Azuma, A Survey of Augmented Reality, URL: <http://www.cs.unc.edu/~azuma/ARpresence.pdf>
7. Use pictures to search the web. URL: <http://www.google.com/mobile/goggles>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Федоров Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних і правових дисциплін Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки

Коло наукових інтересів: медіаосвіта, теорія і методика виховання.

Афоніна Юлія Володимирівна – вчитель музики ЗОШ №34, м. Черкаси.

Коло наукових інтересів: використання у педагогіці новітніх інформаційних технологій.

СПІВІДНОШЕННЯ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

У статті визначення оптимального співвідношення стилів керівництва, яке сприяє ефективному управлінню навчальним закладом.

В статье рассматривается оптимальное соотношение стилей руководства которое способствует эффективному управлению учебным заведением.

Ключові слова: управління навчальним закладом, особистість керівника, стиль керівництва, стиль управління.

Сучасні соціально-економічні, соціокультурні умови розвитку суспільства та підвищена увага до формування національної самосвідомості спричинили фактичну відмову від тих норм і принципів міжособистісних стосунків, які прищеплювались народові за радянських часів. Основна мета сучасної освіти, як відзначено у законі України "Про освіту", полягає у формуванні всебічно розвиненої людини як вищої цінності суспільства. Проте ефективність управління загальноосвітніми навчальними закладами в більшості випадків не відповідає вимогам сучасності. Зокрема, чимало керівників навчальних закладів не позбулися традицій всеохоплюючого контролю, який успадковано від тоталітарної системи; в практиці зустрічаються непоодинокі приклади відчуження управлінських процесів і самих управлінців від інших суб'єктів діяльності. У такий спосіб управління стає „функціональним” і спрямовується на роботу з документами, вирішення адміністративно-господарчих питань, а не на творчі процеси розвитку особистості або педагогічної системи школи в цілому.

Не заперечним є той факт, що організації, що домагаються успіху, відрізняються від протилежних їм, головним чином тим, що мають більш динамічне та ефективне керівництво. Питання ефективного керівництва викликали інтерес людей з давніх часів, проте, систематичне, цілеспрямоване їх вивчення почалося тільки останім часом. Тим не менш, до цих пір не існує повної згоди з приводу того, який стиль керівництва вважати найбільш ефективним.

В працях українських та зарубіжних вчених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами. При цьому особлива увага надається гуманістичному, людино-(дитино-)центристському підходові в управлінні школою (І. А. Зязюн, Ю. А. Конаржевський, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко, Т. І. Шамова, Е. А. Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л. П. Одерій, С. О. Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В. С. Лазарєв, В. І. Маслов, А. М. Моїсеєв, М. М. Поташник та ін.).

Кожен керівник відрізняється своєю індивідуальністю, тобто наявними у нього діловими, моральними, соціальними та психологічними якостями. Однак всю різноманітність індивідуальних

особливостей керівника можна звести до певних типів, користуючись такою класифікаційною ознакою, як відносини керівника з підлеглими.

Мета статті – дослідити можливість оптимального та ефективного управління навчальним закладом, яке базується на співвідношенні різних стилів керівництва.

Питання вибору ефективного стилю керівництва особливо гостро постало в останні роки. Безперечним залишається той факт, що особистість директора школи має вплив на інші особистості. Сухомлинський В. О. вважав, що директор школи, перш за все, має бути прекрасною людиною: “Перша, найголовніша і найважливіша якість, без якої педагог не може бути директором, – це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини...” [5, 31].

Наочним прикладом ставлення директора школи до демократії і правопорядку, який у повній мірі проявляється в процесі управління загальноосвітніми навчальними закладами, є стиль його роботи.

Стиль керівництва – соціально-психологічний феномен. У процесі управлінської діяльності директора школи він виконує важливі адаптаційні функції, зокрема:

- сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює;

- впливає на успішну взаємодію з оточенням (конкретним соціумом, освітнім колективом).

Стиль керівництва – це система методів, прийомів і засобів, які домінують в управлінській діяльності керівника, а також індивідуальні особливості їх вибору та застосування. Під стилем розуміється манера поведінки керівника стосовно підлеглих, що дозволяє вплинути на них і змусити виконувати те, що в даний момент потрібно.

У сучасній психолого-педагогічній літературі виділяють різні стилі управління, які класифікуються за найрізноманітнішими критеріями. Досить чітко відстежується два підходи до розуміння сутності керівництва. Прихильники першого підходу поняття “керівництво” використовує як синонім поняття “управління” [1]. Прихильники другого підходу розглядають керівництво як один із центральних “командних”, найбільш “психологічних” елементів управління [2].

Здебільшого, коли мова йде про стиль керівництва, як науковці, так і практики мають на увазі систему методів, прийомів, засобів впливу на працівників закладу освіти, властиву лише її керівнику – директору школи. На думку Карамушки Л. М. поняття “стиль керівництва” і “стиль управління” не є синонімічними. Стиль управлінської діяльності виявляється при розв’язанні як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва – тільки при вирішенні

власне психологічних ситуацій, причому лише певного типу, зв'язаних із здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків [3, 58-60].

Управлінський стиль директора школи, орієнтований на гуманізацію власної управлінської діяльності, визначає система стійких рис, що формується на основі духовних потреб, здібностей і проявляється в процесі його творчої діяльності, носить гуманістичний характер. У зв'язку з цим, гуманістично орієнтований директор школи відрізняється альтруїстичною суб'єктністю, що формує прагнення задовольняти потреби інших людей. Ядром суб'єктності директора школи є саморегуляція, самовизначення, самопізнання, самоактуалізація.

Голландський учений Карстаньє П. вважає, що за видами діяльності директорів можна поділити на адміністративно-орієнтованих і освітньо-орієнтованих. Якщо адміністративно-орієнтовані директори шкіл роблять акцент на фінансових і адміністративних аспектах своєї роботи, то освітні менеджери більше піклуються за процес навчання, його зміст, професійний рівень викладацького складу і очолюють "ефективні школи".

На думку дослідника, характеристика "освітнього" директора включає такі сфери управлінської діяльності: місію школи, навчальний план, викладання, людські ресурси, організацію. Діяльність "освітнього директора" в цих сферах потребує відповідних управлінських навичок, а саме: освітній директор повинен знати, які найбільш важливі цілі його школи, як необхідно йому працювати, щоб спрямувати діяльність школи саме в цьому напрямку; директор повинен знати, які аспекти навчального процесу важливі, які з них потребують змін, і як вони можуть бути в найкращий спосіб пристосовані до загальних цілей школи.

У статті "Шкільний директор як менеджер з освіти" Карстаньє П. розглядає ще одну важливу проблему: вміння впливати на людей. Технологічно цей процес здійснюється у неформальній розмові, коли директор може просто радитися з вчителем; в ході оцінного інтерв'ю, коли вчитель ділиться своїми враженнями, думками; при наданні методичної допомоги. Дослідник вважає, що керівник повинен володіти навиками спілкування, кредитом довіри, технічними навиками, впевненістю і терпінням. Систематична підтримка вчителів і керівництво ними повинні задовольняти чотири умови:

- всі, хто задіяний у процес, повинен погоджуватися із загальним розумінням критеріїв і процедур;
- всі, хто задіяний у процес, повинні розуміти, як ці критерії і процедури пов'язані з навчанням, місією школи;

– вчителі повинні сприймати процедуру як щось мотивуюче, що дозволяє їм поліпшити їх роботу;

– всі задіяні в процес повинні відчувати, що ціль процесу – не винесення судження, а його розвиток.

У Гарвардському університеті (1980) Р. Х. Гоулдхаммером Р., Андерсоном Р. та Краєвським Р. була розроблена програма “Клінічного надзору”, яка є прикладом систематичної роботи з вчителями. Вчені виділили особливий метод надзору – керівне інтерв’ю, який дуже рідко використовується в системі освіти. Оскільки цей метод передбачає “двостороннє” використання і розрахований на професіоналів, Снайдер К. Дж. і Андерсон Р. Х. доводять, що застосування цього методу в управлінській діяльності буде корисним.

Ликерт у 1967 році в процесі дослідження поведінки директора школи та стилю його керівництва вказав на відмінності в моделях поведінки ефективних та неефективних керівників і виділив типові поведінкові риси ефективних керівників, які в усьому підтримують підлеглих, демонструють впевненість у чесності й уміннях своїх підлеглих, добре організують підготовку роботи, допомагають підлеглим удосконалювати свою професійну майстерність, працюють над створенням команди, виступають у ролі єдиної ланки між окремими професійними групами.

В Огайо (США) з 1945 року проводились довгострокові дослідження поведінки керівника закладу освіти. В результаті досліджень було виділено два типи керівництва: структуроване або “орієнтоване на задачу”; дбайливе або “орієнтоване на людей”. Одна з найвідоміших типологій, яка застосована на подвійному поділі Блейка і Моутона (1971), має два виміри: ”турботу про виробництво” і “турботу про людей”. Розпізнавати перспективного управлінця і визначати шляхи розвитку його таланту – визначальне завдання, виконання якого сприятиме розв’язанню проблеми управлінських кадрів. Цю проблему вивчали. Маргерисон Ч. (Австрія, Квінслендський університет), Какабадзе Е. (Кренфільдський технологічний інститут, Великобританія). Вони проаналізували результати відповідей понад 700 керівників найрізноманітніших галузей, прорангували за ступенем важливості ключові фактори, які визначили розвиток їх кар’єри. Просуванню на вищий рівень керівництва, як з’ясували дослідники, сприяють: особисте бажання зайняти високий пост, вміння працювати з людьми, готовність до ризику і відповідальності. Як свідчать результати опитування, найбільш суттєвими аспектами діяльності керівника є висока комунікабельність, вміння керувати людьми та делегувати повноваження. Крім цього, перспективний керівник має мати: досвід керівної роботи, здібність генерувати більше ідей у порівнянні з

колегами, добру професійну і спеціальну управлінську підготовку, сімейну підтримку, здоровий глузд, який при необхідності допоможе легко міняти стиль керівництва.

Залежно від спрямованості особистості керівника на інтереси справи або на турботу про взаємини з людьми Р. Блейк і Д. Мутон запропонували «управлінську матрицю», на основі якої виділили п'ять типів керівників: песиміст (незначна увага до роботи і людей), диктатор (максимум уваги до роботи і незначна увага до людей), ліберал (максимум уваги до людей, мінімум уваги до роботи), маніпулятор (помірна увага до роботи і до людей) і організатор (висока орієнтація на ефективну роботу у поєднанні з довірою і пошаною до людей)[4].

З огляду на аналіз літературних джерел зазначимо: теоретичні і прикладні дослідження зарубіжних вчених є значним доробком до вітчизняного управління освітньою галуззю. Пожвавлений інтерес освітян до цієї проблеми пояснюється тим, що в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами відбулося зміщення акцентів з адміністративного стилю управління, який за радянських часів носив авторитарний характер, на гуманітарно-освітній, який в умовах розбудови незалежної суверенної держави все більше набуває демократичного характеру.

У дослідженнях Б. Д. Паригіна виділені типи керівників залежно від характеру виконуваної діяльності (універсальний, ситуативний), її змісту (ентузіаст, виконавець, діловий, емоційний) і стилю керівництва (авторитарний, демократичний).

Л. Д. Столяренко підкреслює, що взаємини підлеглих з керівником, психологічний клімат колективу, результати його роботи залежать від стилю управління, що реалізовується керівником. Автор перераховує наступні стилі управління: авторитарний, демократичний, ліберально-анархічний, непослідовний і ситуативний [3].

Згідно особливостям інтелектуальної діяльності виділяють наступних типів керівників: консервативно-інтуїтивний; консервативно-аналітичний; новаторсько-інтуїтивний і новаторсько-аналітичний. Цілком очевидно, що найбільш ефективний стиль управління, названий новаторсько-аналітичним. Для керівника з таким стилем управління характерні енергійність і новаторство, чуйність до нових ідей і інформації, генерування великого числа ідей, готовність враховувати думку інших, здатність логічно аналізувати реалістичність і перспективність ідеї, швидке ухвалення рішень, терпимість до невдач, уміння бачити ситуації і працювати з людьми.

На думку більшості фахівців з менеджменту, ефективним стилем управління є стиль, якому властиві наступні межі: регулярні наради керівника з підлеглими; відвертість у відносинах між керівником і

підлеглими; залучення підлеглих до розробки і ухвалення організаційних рішень; делегування керівником своїм підлеглим повноважень і прав; участь рядових працівників в плануванні і здійсненні організаційних змін; створення особливих групових структур, наділених правом самостійного ухвалення рішень; надання працівникові можливості автономно розробляти проблеми, нові ідеї.

Даний стиль управління реальний, якщо керівник володіє наступними якостями: домінантність (уміння впливати на підлеглих); впевненість в собі; емоційна врівноваженість; креативність, здібність до творчого вирішення завдань; високий практичний інтелект; прагнення до успіху; відповідальність; гнучкість поведінки; товариськість.

Керівник освітньої установи – фахівець, що займається організацією роботи педагогічного колективу. Його діяльність виступає як система дій, що забезпечують злагоджену роботу колективу педагогів з оптимальними педагогічними результатами. Основні функції керівника освітньої установи – процеси, що циклічно повторюються, які забезпечують досягнення системи цілей, ефективне функціонування, збереження і розвиток освітньої установи.

Отже, можна зробити висновок, що для ефективного управління навчальним закладом керівнику необхідно змінювати стилі управління в залежності від ситуації. Результати даного дослідження підтверджують думку про те, що у процесі управління неможливо керуватись лише одним стилем, а необхідно застосовувати їх поєднання. Ефективний керівник використовує різні стилі керівництва в залежності від обставин. В загальному, керівник спирається на принципи демократичного стилю управління, демонструючи при цьому гуманність, розуміння та підтримку. У випадку виникнення конфліктної ситуації найбільш доцільним є демократичний чи ліберальний стиль керівництва. У ситуації необхідності прийняття рішення ефективним є авторитарний стиль, що характеризується відповідальністю, рішучістю та професіоналізмом.

Керівник повинен завжди бути готовим змінити свою думку і, якщо необхідно, змінити стиль керівництва. Керівник, який вибрав певний стиль лідерства і чітко його дотримується (оскільки цей стиль добре зарекомендував себе у минулому) може виявитися не здатним здійснювати ефективно керівництво в іншій ситуації і на іншій посаді. Керівник, який хоче працювати якомога ефективніше, отримати від своїх підлеглих максимальну віддачу, не може дозволити собі застосовувати якийсь один стиль управління. Сучасний керівник повинен адаптувати свій стиль управління для конкретної ситуації, оскільки найефективніші керівники – це ті, хто уміють поводити себе по-різному – залежно від вимог реальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Генев Ф. Психология управления: Основные проблемы / Пер. с болг. – М.: Прогресс, 1982. – С. 360 - 369. – 442 с.
2. Гичан И. С. Психология управления трудовыми коллективами. – К.: КИИГА, 1987. – С. 24 - 36. – 208 с.
3. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. – К., 1997. – 179 с.
4. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960-1998 гг.). – Львів, 1999. – С. 21.
5. Сухомлинський В. А. Избранные произведения: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1980. – Т. 4: Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы. – 670 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження розвитку освіти й педагогічної думки в центральному регіоні України у ХХ столітті; техніка управлінської діяльності.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Тетяна ХРІНЕНКО (Кіровоград)

В статті визначено значення формування творчого потенціалу під час професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, проаналізовано зміст поняття «творчий потенціал учителя технологій».

В статті розкривається значення формування творчого потенціалу майбутнього учителя технологій во время професійної підготовки, проаналізовано зміст поняття «творчий потенціал учителя технологій».

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, творчий потенціал, творча діяльність, технологія.

Сучасний учитель систематично має здобувати й узагальнювати нові знання, володіти новітніми технологіями та вміти їх застосовувати так, щоб в учнів формувалися вміння співставляти, систематизувати, використовувати їх у житті. Перед вищою педагогічною освітою стоїть завдання, окрім надання певних знань, умінь і навичок студентам, розвивати у майбутніх учителів творчі здібності, формувати їх творчий потенціал. Це насамперед пов'язане з оновлення трудової підготовки в загальноосвітніх навчальних закладах України та розвитком освітньої галузі «Технологія», зростанням ролі вчителя технологій у розвитку творчих здібностей учнів.

Метою статті є обґрунтування необхідності організації творчої діяльності майбутнього викладача технологій з метою формування його творчого потенціалу.

Проблема творчості майбутніх учителів розглядається в наукових доробках О. Антонова, В. Загвязинського, Л. Кекух, В. Кан-Калика, М. Поташника, С. Сисоевої та ін.; готовність майбутнього вчителя до творчої діяльності досліджували В. Васенко, О. Гришина, Л. Мільто,

В. Моляко, В. Сирота, Л. Спирін та ін.; дослідженню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів присвячені роботи Г. Костюка, О. Леонтьєва, Ю. Пелех, та ін.

Специфіка педагогічної творчості вчителя, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості. Педагогічна творчість як пошуковий, інноваційний процес створення і перетворення особистості вихованця виявляється, з одного боку, в науковій діяльності педагога (спрямованій на розробку нових технологій навчання і на самовдосконалення вчителя), з іншого – в творчій педагогічній роботі (оригінальне розв'язання педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному процесі). Під час роботи з учнями вчитель передбачає педагогічні ефекти, впливає на уяву, увагу, пізнавальну діяльність учнів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом.

Процес професійної підготовки вчителів технологій, їх готовності до організації творчого процесу під час проведення занять, здійснюється в умовах педагогічних вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлінського, І. П. Волкова, Г. В. Глової, А. Б. Коваленко, І. В. Куришевої, Н. В. Кузьміної, А. Н. Лука, О. М. Матюшкіна, І. П. Манохи, В. О. Моляко, А. В. Поденка, С. М. Симоненко, О. Л. Яковлевої та ін.

Н. Ю. Посталюк розглядає творчий потенціал особистості як інтегрований прояв самих різних якостей особистості і вважає, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності в його реалізації [4, 50].

Прибічники аксіологічного підходу визначають творчий потенціал як комплекс задатків, відпрацьованих умінь та навичок, здатність до дії та міру її реалізації в певній сфері діяльності (В. І. Гінецинський, М. С. Каган, О. В. Кір'якова).

Аналіз наукових доробок дозволив з'ясувати, що поняття «творчий потенціал особистості» розглядається дослідниками як: рівень інтелектуальних, емоційних, вольових, фізичних можливостей, трудових практичних навичок та вмінь (В. Моляко); сфера позитивної динаміки всіх властивостей особистості (В. Овчинников); величина, що характеризує потенційну енергію суб'єкта творчості, його силу, міць (С. Клепіков); діяльність, у якій відображається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини (П. Кравчук).

Творчий потенціал – це складна структура, яка включає систему культурологічних, професійно-педагогічних знань, широку загальнокультурну ерудицію, генетично задане обдарування, образне мислення, гуманітарний світогляд, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності та емоційну культуру (В. Алфімов, В. Андреев, М. Євтух, І. Харламов та інші).

Якщо виходити із змісту поняття «потенціал», який включає в себе приховані можливості і внутрішні сили індивіда, то поняття «творчий потенціал» як категорія соціальної філософії відображає природжені нахили і задатки здібностей людини до того чи іншого виду творчості, які проявляються за сприятливих соціальних умов і лежать в основі особливої форми пізнання і перетворення навколишнього світу – творчої [5, 23].

Аналіз наукових джерел також засвідчує, що бракує системних досліджень, присвячених формуванню творчого потенціалу саме майбутніх учителів технологій. Попри велику значущість та необхідність формування творчого потенціалу вчителів технологій.

Важливою особливістю професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі є наявність певної системи, яка забезпечує надання студентам необхідної суми знань, формування професійних умінь та навичок. Підготовка майбутнього вчителя технологій повинна здійснюватися за впорядкованою системою, що має забезпечувати теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів технологій [3].

В основі освітньої галузі «Технологія» лежить предметно-перетворювальна діяльність особистості в матеріальному світі, спрямована на створення навчального середовища, розкриття і розвиток у студентів здібностей до проектування та виготовлення виробів, ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами та іншими ресурсами. Відповідно до вимог сучасного розвитку суспільства «Технологія» є інтегративною освітньою галуззю, яка синтезує наукові знання здебільшого з математики, фізики, хімії, біології, екології, безпеки життєдіяльності, дизайну, економіки, основ правознавства і висвітлює їх прояв у роботі промисловості, транспорту, зв'язку, будівництва, сфери надання послуг, ведення домашнього господарства, культури побуту й інших напрямів життєдіяльності сучасної людини.

Саме у цьому процесі у майбутніх учителів технологій формуються навички творчої діяльності які є основою ефективної роботи з учнями основної школи з метою збагачення їхнього творчого потенціалу в процесі експлуатації машин, практичної технології обробки матеріалів при вивченні навчального предмета «Технології». Відтак, перед учителем технологій постає завдання не лише навчити кожного учня

сукупності трудових операцій та прийомів, а й сформувати творчої особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін у сучасному техногенному середовищі.

Виняткове місце у структурі творчого потенціалу особистості займає здатність образного мислення, яка, зберігаючись впродовж життя людини, проникає в особистісний ідеал, а через нього – в інтереси, цілі, мету, потреби, які трансформуються у мотиви творчої активності особистості. Образне і абстрактно-теоретичне мислення є різними сторонами єдиного процесу, адекватними способами пізнання різних сторін об'єктивної реальності.

Не слід поза увагою залишати творчу діяльність як сфера реалізації творчого потенціалу та творчий продукт як результат даної реалізації з характеристиками їх основних критеріїв.

До внутрішніх чинників, що впливають на формування і реалізацію творчого потенціалу особистості, належать: природні передумови (задатки, загальна обдарованість); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотиваційні показники (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція). При цьому відзначено провідну роль характерологічних якостей, що виконують функцію засобів впливу відносно природних обдарувань, допомагаючи перетворенню останніх у творчу діяльність [1, 17].

На основі аналізу феномена «творчий потенціал» як об'єкта наукових досліджень Л. Я. Яренчук визначає сутність поняття «творчий потенціал майбутнього вчителя технологій», як складної інтегративної особистісно-професійної якості, що сприяє розкриттю прихованих технолого-педагогічних здібностей та професійно важливих властивостей студента і виявляється у фаховій спрямованості на креативну педагогічну діяльність [6].

До педагогічних умов, за якими відбувається процес формування творчого потенціалу студентів можна віднести:

- актуалізація творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін;
- організація креативно-діалогового навчання, спрямованого на формування творчого потенціалу студентів;
- педагогічно доцільне насичення процесу фахової підготовки спеціаліста інноваційними технологіями;
- стимулювання активності майбутнього вчителя технологій щодо вияву набутих умінь і навичок творчої роботи в процесі педагогічної практики [2].

У структурі творчого потенціалу майбутніх учителів технологій виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний та

рефлексивно-діяльнісний компоненти. Так, до складу мотиваційно-ціннісного компонента входить система педагогічних цінностей, орієнтацій і переконань, включених у цілісний навчально-пізнавальний процес; фахова позиція студента; мотивація на творчу педагогічну діяльність. Критеріями його сформованості та показниками їх вияву було виокремлено такі: позитивно-активне ставлення до обраної спеціальності (емоційна привабливість та позитивна мотивація фахової діяльності) і фахова спрямованість (ціннісні орієнтації, схильність до типу професій «людина-людина») [6].

Зважаючи на те, що провідну роль у формуванні досліджуваної особистісно-професійної якості відіграє творче застосування набутих знань, умінь і навичок, наступним компонентом творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій було визнано когнітивно-креативний, критеріями сформованості та показниками вияву якого було визначено: обсяг технолого-педагогічних знань, умінь і навичок (зі збагачення творчого потенціалу учнів, з розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій) і своєрідність вияву творчих здібностей (творче технічне мислення та уява).

У структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій виокремлено ще й рефлексивно-діяльнісний компонент, адже діяльність слугує засобом самореалізації майбутнього фахівця в особистому та суспільному житті. Відзначимо, що саме діяльнісна складова творчого потенціалу є наскрізною, має тісний взаємозв'язок з іншими компонентами творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій, оскільки саме через неї формується позитивна мотивація щодо майбутньої фахової діяльності, виявляються творчі здібності, формується когнітивна складова. Критеріями сформованості та показниками вияву означеного компонента було визнано: результативність особистісно-професійного впливу (адекватність самооцінки, стиль самоактуалізації) та професійно важливі якості (вольова саморегуляція, творча активність).

Високий рівень сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів технологій передбачає наявність у студентів системних і фундаментальних фахових знань та вмінь; володіння прийомами організації творчої діяльності, наявність міцних знань про закони творчості й винахідництва; сформованість адекватної самооцінки, прагнення до самоактуалізації; критичний підхід до результатів своєї діяльності, незалежність і обґрунтованість поглядів і міркувань; наявність високого рівня розвитку творчого технічного мислення та уяви; студенти мають яскраво виражену фахову спрямованість на тип професій «людина-людина»; наявність чітких знань про закони творчості й винахідництва; високий рівень сформованості внутрішньої мотивації на досягнення творчих результатів у майбутній професії, прагнення до

самореалізації; високий рівень креативності як особистісної якості. Такі студенти характеризуються наявністю широкого спектру творчих можливостей, який зростає при стабільно позитивному ставленні майбутнього педагога до вияву творчості в технологічно-педагогічній діяльності інших, віри в себе та власні можливості [2].

Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій розглядається нами як діалектичний процес становлення та формування структурних компонентів творчого потенціалу майбутнього вчителя за умови вирішального впливу цілеспрямованої внутрішньовузівської підготовки до розвитку творчого потенціалу у процесі духовно-творчого збагачення навчальних відносин, створення розгалуженої системи професійно-творчого самовиявлення в освітньому середовищі ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпова І. Г. Соціально-педагогічні чинники виявлення творчого потенціалу студента у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу / І. Г. Карпова // Соціалізація особистості : [зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – Том XXXI. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 166–180.
2. Коваленко Л. Г. Деякі аспекти проблеми формування у вищій школі творчого потенціалу фахівця технологічної освіти / Л. Г. Коваленко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси – 2009. – С.53-57.
3. Мироненко Н. В. Особливості проблемного навчання щодо розвитку творчо-інтелектуальних здібностей учнів на уроках технологій / Н. В. Мироненко // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія : Педагогічні науки : в 2 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, – 2009 – Ч. 1. – С 69-75.
4. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. Изд.-во Казанский университет, 1989. – 205с.
5. Шпачинський І. Л. Технічна творчість у світлі концепції розвиваючого навчання // Матеріали 4-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Творчість як предмет міждисциплінарних досліджень та навчання». – Київ: НТТУ «КПІ», 1997. – С. 61.
6. Яренчук Л. Г. Випереджувальний розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій: деякі результати експериментального дослідження / Л. Г. Яренчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса. – 2011р. – №1-2. – С.187-192.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хріненко Тетяна Вікторівна – завідувача швейною майстернею, кафедра загально технічних дисциплін та методики трудового навчання КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем професійної підготовки вчителів технологій.

ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У САМООЦІНКАХ ПЕДАГОГІВ ЛІЦЕЮ.

Борис ЧАГОВЕЦЬ (Кривий Ріг)

У статті висвітлено проблеми формування готовності вчителів ліцею до евристичного навчання, розкрито роль самооцінки педагога в її становленні.

В статті розглядаються проблеми формування готовності учителів ліцею к евристичному обученню, розкривається роль самооцінки педагога в ее становленні.

Ключові слова: Готовність до евристичного навчання, самооцінка педагогів

Постановка проблеми у загальному вигляді. До особи вчителя завжди ставилися найвищі вимоги. Він повинен володіти активною життєвою позицією, високим рівнем розвитку професійних якостей, загальною культурою, широкою ерудицією, етичними якостями та ін. Висока суспільна значущість результатів діяльності вчителя обумовлює необхідність постійного пошуку шляхів і засобів вдосконалення його професійної педагогічної підготовки, умов, що забезпечують професійне становлення особи педагога. Звідси та велика увага, яка приділяється в педагогічних дослідженнях вивченню специфіки педагогічної діяльності, створенню професіограми вчителя, визначенню структури, змісту, форм і методів теоретичної й практичної підготовки студентів педагогічних вузів, розробці методик, що сприяють розвитку їх загальних і спеціальних здібностей, умінь і навичок.

Вирішення завдань інтенсифікації процесу підготовки вчителя знаходиться в нерозривному зв'язку з формуванням особи педагога. Сьогодні школі потрібні вчителі, які можуть конструювати, аналізувати, коректувати й самостійно вдосконалювати свою педагогічну діяльність. Цього вимагає сучасна соціально-педагогічна ситуація, в якій фіксується перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально – творчих, звертається увага на необхідність сформованої потреби в професійній самоосвіті, саморозвитку.

Сучасна практика вимагає від учителя мобілізації й розвитку його педагогічних якостей, індивідуальності траєкторії педагогічної діяльності вчителя, результатом якої стане створена вчителем власна педагогічна система, яка буде сприяти не тільки розвитку педагогічної майстерності, а й розвитку евристичного мислення. Таким чином, постає необхідність у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, готових здійснювати евристичне навчання учнів.

На першому етапі експерименту приділяється увага виявленню і вивченню професійних здібностей вчителя, його схильності до дослідницької діяльності, що зрештою визначає готовність до експериментальної роботи. У ході ж самого експерименту невідповідності між очікуваними і такими, що реалізуються досягненнями, психологічний, емоційний стан вчителя залишаються за межами уваги.

Аналіз теорії й практики проблеми, що вивчається, дозволив нам виявити наступні протиріччя:

– між потребою вчителя в евристичному навчанні і недосконалістю механізму його підготовки до участі в ньому;

– між залежністю ефективності евристичного навчання від професійних умінь, здібностей вчителя і відсутністю здійснювати самооцінку готовності до евристичного навчання;

– між необхідністю підвищення результативності евристичного навчання і відсутністю у вчителів навичок здійснення самооцінки успішності своєї участі в ньому .

Виявлені протиріччя зумовили проблему дослідження, яка полягає в необхідності вчителем здійснювати самооцінку успішності евристичної діяльності ліцеїстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та інші), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки фахівців (Д. Кавторадзе, М. Поташник, Т. Яценко та інші), інноваційній діяльності й творчому розвитку педагога (В. Загвязинський, М. Кларин, Л. Кондрашова, В. Сластенін), концептуальні ідеї проблемного і евристичного навчання (В. Андрєєв, В. Библер, Д. Вилькеєв, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, А. Тряпїцина), ідеї педагогічної взаємодії в евристичному навчанні (О. Макаричева, Ю. Сенько, В. Соколов, А. Хуторской та інші), теоретичні основи евристики як науки (Г. Альтшуллер, Ю. Кулюткін, В. Пушкін та інші). Досить широке висвітлення питань, пов'язаних з професійною діяльністю вчителя, свідчить про актуальність і практичну складність рішення даного феномену. На практиці недостатньо приділяється уваги готовності вчителів здійснення евристичного навчання учнів.

Тим часом найважливішою умовою професіоналізму вчителя сьогодні є поглиблене самопізнання, самооцінка, співвідношення його індивідуальних особливостей з вимогами педагогічної діяльності і взаємодії з учнями, вироблення на цій основі власного стилю.

Проблема формування самооцінки знайшла своє віддзеркалення в працях Л. Божовіч, В. Моросанової, Л. Каріозової, Ю. Кулюткіна, В. Мерліна, Е. Савонько, В. Сафіна, Г. Сухобської, в дисертаційних дослідженнях Н. Бочарьової, Е. Кирилової, В. Маралова, О. Меженцева, О. Цокур, А. Шутенко, Л. Яковлевої та інші. Глибокий аналіз цієї проблеми висвітлено В. Мясивцевим і А. Петровським. Вивчена психологічна основа цього феномену, розкриті функції самооцінки в цілісній структурі особистості, описані види самооцінки з точки зору її адекватності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У практиці роботи вчителя при здійсненні евристичного навчання не забезпечується і не розглядається важлива умова підвищення її

результативності – здатність учителя здійснювати самооцінку успішності власної практичної діяльності і при виявленні помилки вчасно її корегувати. Відсутність практичних умінь здійснення цієї процедури пов'язана з невідпрацьованістю механізму самооцінки вчителя, його участі в освітній діяльності школи, і в результаті успішності в цілому.

Мета статті полягає у необхідності розробки системи здійснення вчителями власної самооцінки успішності своєї участі в евристичному навчанні учнів ліцею і визначенні умов, які забезпечують формування цієї самооцінки.

Виклад основного матеріалу. Успіх професійної роботи вчителя багато в чому залежить від його професійної майстерності, рівня сформованості дослідницьких умінь, успішності його участі як ключової фігури в процесі здійснення інновацій. Тим часом діяльність по впровадженню евристичного навчання супроводжується ускладненими умовами її здійснення: відмовою від традиційних способів вирішення професійних завдань, невизначеністю проблемної ситуації, напруженим творчим пошуком, загостреним почуттям відповідальності за успіх своєї праці. Умови, що супроводжують нововведення вчителя, затрудняють його роботу і за несприятливих обставин можуть привести вчителя до небажаних результатів. Тому вчитель, будучи головним суб'єктом власних інновацій, позбавлений самостійності й упевненості у виборі правильних рішень у процесі їх здійснення. На нашу думку, якщо вчитель освоїть механізм здійснення самооцінки успішності своєї участі в здійсненні евристичного навчання, то це сприятиме: підвищенню рівня мотивації його участі в інноваційній діяльності, обумовленої мірою сформованості особистих якостей, необхідних для її здійснення; – підвищенню об'єктивності результатів здійснюваної ним самооцінки власної педагогічної діяльності і зростанню його професійної майстерності.

Інструментарій у вигляді діагностичних методик, яким необхідно озброїти вчителя для здійснення самоаналізу своєї експериментальної діяльності, повинен вирішувати наступні завдання: виявляти і вивчати рівень педагогічної майстерності; виявляти і вивчати інноваційний потенціал, готовність і уміння удосконалювати власну педагогічну діяльність в процесі експериментальної роботи; виявляти і вивчати рівень результативності й успішності цієї роботи.

Практика показує, що несформованість адекватної професійної самооцінки педагогів впливає негативно на процес формування професійних знань, умінь і навичок, гальмує творчі прояви особистості вчителя в саморозвитку і самовдосконаленні, що є одним з важливих чинників дезадаптації молодого фахівця в безпосередній педагогічній діяльності.

Для самооцінки рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя нами була вибрана самодіагностика за напрямками, що в сукупності дають учителеві найповніші уявлення про свої перспективи щодо здійснення евристичного навчання: аналіз бази професійних знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації педагогічних нововведень; аналіз і характер творчої діяльності вчителя; готовність до дослідницької діяльності.

Аналіз проведеного анкетування серед педагогів ліцею свідчить що 93% педагогів розуміють і мають потребу здійснювати евристичне навчання ліцеїстів, але лише 31% постійно впроваджує евристичне навчання в педагогічну практику. Це свідчить про те, що в основному використовуються репродуктивні методики (78%), навчальні алгоритми (57%), а алгоритмічно-евристичні і евристичні прийоми використовуються не в повній мірі (21%).

Переважає більшість вчителів використовують евристику при поясненні нового навчального матеріалу (41%) і лише вчителі математики і фізики найчастіше застосовують евристичні прийоми при розв'язуванні навчальних задач (52 %). Індивідуальні співбесіди з вчителями, аналіз роботи предметних кафедр ліцею, участь учителів у методичних семінарах, відвідування уроків вчителів адміністрацією ліцею показало, що готовність вчителя до впровадження евристичного навчання потребує системної роботи, створення відповідних умов щодо здійснення евристичного навчання ліцеїстів. На нашу думку такими умовами повинні бути:

- розуміння суті евристичного навчання ліцеїстів;
- потреба здійснювати евристичне навчання;
- глибокі знання фактичного навчального матеріалу;
- власний погляд на методики навчання учнів;
- врахування психологічних характеристик ліцеїстів, можливості здійснювати індивідуальний підхід у навчанні;
- створювати і мати в методичному досвіді загальні та індивідуальні інтелектуально-дидактичні орієнтири для здійснення евристичного навчання ліцеїстів;
- генерувати методичні ідеї, використовувати алгоритмічно-евристичні й евристичні прийоми подання нового навчального матеріалу і розв'язування задач.

Особливу увагу при евристичному навчанні вчителю треба приділяти індивідуалізації навчання учнів, мірі засвоєння ними навчального матеріалу враховуючи навчальні здібності кожного учня і загальний інтелектуальний фон класу. Важливою методичною опорою в цьому виступають інтелектуально-дидактичні орієнтири для всього класу і для окремого учня, коли він використовує частково послідовність

міркувань учителя, додає свої думки, скоріше визначає напрямок пошуку, здійснює суб'єктивне відкриття або досягає вирішення проблеми.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, про необхідність використання самооцінки вчителя щодо евристичного навчання ліцеїстів, як рушійної сили розвитку особистості і професійного становлення педагога. Сукупність творчої діяльності вчителя дозволять підвищити рівень професійно-педагогічної підготовки, в цілому, і міру адекватності професійної самооцінки, зокрема.

Висновки. Таким чином, важливою умовою професіоналізму вчителя сьогодні в основному є поглиблене самопізнання, самооцінка, співвідношення його власних особливостей з вимогами педагогічної діяльності і взаємодії з учнями, вироблення на цій основі власної педагогічної системи.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Загвязинский В. И. Развитие педагогического творчества учителей. М.: Знание, 1986. - 40 с.
2. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество учителя / Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. – М, 1987. – 159 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление и профессиональная деятельность учителя. //Вопросы психологии. 1996. - № 10. - С. 24 - 29.
4. Соколов В. Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики. Дис. док. пед. наук, Самара. 1999, 465с

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чаговець Борис Миколайович – заступник директора Криворізького природничо-наукового ліцею з науково-методичної роботи.

Коло наукових інтересів: евристичне навчання учнів, самооцінка педагогів.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СТУДЕНТСЬКИХ ХУДОЖНІХ КОЛЕКТИВІВ.

Інга ШЕВЧЕНКО, Геннадій БРОДСЬКИЙ (Кіровоград)

У статті йдеться про особливості професійної підготовки студентів мистецького факультету, розглядаються нові підходи до формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта в колективній музичній творчості.

В статті йде про особливості професійної підготовки студентів факультета мистецтв, розглядаються нові підходи до формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта в колективній музичній творчості.

Ключові слова: професійні якості, студенти, музика, художній колектив, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Зміна змісту музичної освіти в школі передбачає виявлення і реалізацію нових, більш ефективних методів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Музично-педагогічні та мистецькі факультети педагогічних вищих навчальних закладів повинні готувати не лише висококваліфікованих педагогів-музикантів, але й виховувати активних пропагандистів музично-естетичних знань. Діяльність учителя музики передбачає виконання ним різноманітних функцій, тому зміст навчання має бути сконцентрованим навколо тих знань, навичок і умінь, які потрібні для здійснення цієї різноманітної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку таких форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів музики, які зможуть забезпечити її комплексність, інтеграцію окремих навичок інструментального і вокально-хорового виконання, музикознавської і лекторської майстерності в єдину систему. У вирішенні поставленого завдання важливу роль грають факультативні заняття, робота проблемних груп, а також участь майбутніх учителів музики в художніх колективах, створених на базі музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Отже, *метою* даної статті є пошук нових підходів до формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта в колективній музичній творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В системі підготовки вчителя музики у вищих навчальних закладах накопичений значний досвід, спираючись на який можна ефективно розв'язувати завдання розвитку професійних якостей майбутніх фахівців. Цінний внесок у теорію і практику музично-педагогічної підготовки вчителя, розвитку його професійних якостей становлять дослідження О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, В. Єлисеєвої, Л. Ісаєвої, Л. Остапенко, Г. Саїк, Е. Скрипкіної, Е. Сет, Г. Ципіна, В. Яконюк та інших педагогів. Основну увагу автори приділяють розробці шляхів і методів розвитку у майбутніх учителів музики найбільш значущих з позицій сучасних завдань якостей особистості: самостійності, творчої активності і цілеспрямованості, гнучкості і критичності професійного мислення, тобто здібностей і умінь, які забезпечують готовність до творчої педагогічної праці.

Важко навіть перелічити всі вимоги до вмінь педагога-музиканта. Так, Г. Падалка зазначає: “Із усієї безлічі практичних дій педагога опорними є уміння керувати різноманітними формами художньо-творчої діяльності учнів. Воно включає в себе навички керування хоровим співом, слуханням-сприйняттям музики, інсценізацією пісенного репертуару, грою на найпростіших дитячих інструментах, мелодекламацією, імпровізацією та ін.” [1, 22]. З іншого боку, колективне виконання художнього твору, за словами В. Петрушина, вимагає величезного взаєморозуміння виконавців та їхнього вміння

підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу [2, 317].

Діяльність музичного колективу базується на активному музикуванні учасників, тобто на їх безпосередній музичній практиці, що значно посилює активність їхнього ставлення до мистецтва і розкриває, як наголошує О. Щолокова, “можливість для проникнення в суть музичного твору, в природу і логіку мови музики” [3, 57]. Сміслові осягнення музичного твору передбачає аналіз художньої інформації, пізнання авторської думки, спрямовує на адекватність розуміння мистецтва, активізуючи пізнавальні процеси.

Музично-творча діяльність, як вважає Г. Вільсон [4, 97], постає джерелом позитивних переживань та засобом, що допомагає виплеснути емоційну напругу, пристрасть, муку, що не знаходять реалізації у буденних відносинах з оточуючим світом. Відомий психолог Л. Виготський підкреслював, що мистецтво є засобом урівноважування дитини з навколишнім світом у критичні моменти її поведінки [5, 236]. Такі положення складають основу концепції музичної терапії [6]. Досліджуючи оздоровчі впливи музики на психіку, вчені В. Петрушин, Б. Любан-Плоцца, Г. Побережна, О. Белов та ін. [2; 7] наголошують на необхідності використання музики для гармонізації душевного стану людини. Втім, особливого значення вони приділяють саме колективним музичним заняттям, оскільки музика постає мовою невербальної комунікації, сприяє взаємному позитивному психоемоційному зараженню учасників, їх емпатійному співпереживанню, взаємопідтримці.

Отримані результати. Однією з ефективних форм музичного виховання і розвитку майбутніх учителів музики є участь студентів у роботі художніх колективів (хор, оркестр, вокальний чи інструментальний ансамбль). Колективні виступи студентів дають яскраві музичні враження: надихають їх своїми несподіваними можливостями, новими тембровими поєднаннями, яскравою динамікою, захоплюють спільністю творчого завдання, об’єднують і направляють музичні емоції. Як відомо, багато професійних навичок майбутнього вчителя музики розвиваються і вдосконалюються в процесі індивідуальних занять у класах спеціальних дисциплін (основного інструменту, хорового диригування, вокального класу). Тому є всі підстави стверджувати, що саме при індивідуальному навчанні можуть бути створені умови для формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта. Але через об’єктивні причини проблема комплексної професійної підготовки майбутнього вчителя музики не може бути розв’язана лише на індивідуальних заняттях. На відміну від консерваторій і інших музичних навчальних закладів,

музично-педагогічні та мистецькі факультети не готують піаністів, диригентів або теоретиків, а надають комплексну спеціальність широкого профілю. Це пояснюється недостатністю годин, відведених навчальним планом для спеціальних дисциплін, питома вага яких в навчальному плані музично-педагогічних та мистецьких факультетів складає близько 50%. В той же час практика свідчить про те, що можливості індивідуальних занять при підготовці вчителів музики реалізуються далеко не в повній мірі. “Виховання фахівця, – стверджує О.Падалка, – це формування професійних знань, вплив на уяву студента, систему понять, розвиток переконань, регуляція поведінки тощо [8, 236]. Проблема формування емоційності, артистизму, розвиток художнього смаку, орієнтація на образне осягнення музичного мистецтва, розширення кругозору і культури студентів – все це іноді залишається поза увагою викладачів спеціальних дисциплін.

Завдання цілісної та повноцінної підготовки майбутнього вчителя вирішуються за умови сукупності дисциплін, що викладаються, та його практичної підготовки. Ми вважаємо, що участь студентів в роботі художніх колективів (хор, оркестр, вокальний чи інструментальний ансамбль) озброює їх такими знаннями і практичними навичками, які вони через об’єктивні причини не можуть отримати на індивідуальних заняттях зі спеціальних предметів.

Рівень музично-виконавської майстерності перебуває у прямій залежності від рівня образно-асоціативного осмислення музики: чим вищий цей рівень, тим яскравіша виконавська майстерність музиканта, тим більше він може “сказати” через музику про твір, який виконує, про себе і про час, у якому живе [9, 58]. Сама природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для творчості вчителя музики. Вона проявляється не лише в створенні, але й в інтерпретації музичного твору на основі осягнення композиторського задуму, ідеї, художнього образу і змісту твору. Тому майбутній вчитель повинен мати інтелект музиканта, музичний досвід, володіти засобами художньої виразності, музично-слуховими уявленнями. Як відомо, така діяльність вимагає від людини підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій.

Саме метод асоціацій в процесі вивчення музичного твору є основним для розвитку уяви (однієї з головних професійних якостей музиканта). Асоціативна функція уяви сприяє розкриттю музикантом-виконавцем того образно-емоційного змісту твору, який найбільш відповідає авторській ідеї і задуму.

Розвиток цієї професійної якості є предметом цілеспрямованого педагогічного впливу в класах виконавських дисциплін. Але найповніше він розкривається в процесі колективного музикування. Цей процес є

складним, оскільки у кожного виконавця формування уяви відбувається на різних рівнях.

Під час роботи над художньою стороною твору ми акцентуємо увагу студентів на розвитку художнього образу, який характеризує всякий змістовний музичний твір. Якщо образ є реалістичним і багатогранним (як і втілена в ньому дійсність), то він продовжує жити і розвиватися в художньому виконанні, причому від виконавця залежить те або інше висвітлення образу, виділення і розвиток його рис і особливостей.

В процесі репетицій студенти вчаться творчо знаходити і розкривати щось нове в творі, в своєму баченні і розумінні відображати свої індивідуальні творчі погляди і естетичні переконання.

Що стосується методів роботи зі студентами на репетиціях, то разом з безпосереднім виконавським показом ми відводимо значне місце застосуванню художньо-асоціативних форм впливу, що наштовхують на розкриття змісту твору. При цьому, як вже було відзначено, не треба втрачати художню цілісність твору, його завершене виконавське втілення. А засоби втілення витікають зі змісту виконуваного твору, обумовлюються ним. “Чим ясніша мета (зміст, музика, досконалість виконання), тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення”, – писав Г. Нейгауз [10, 14].

Вже на початковому етапі вивчення твору (оркестрового або вокального) у свідомості студентів формуються загальні уявлення про темпи, основні динамічні відтінки, намічаються елементи фразування, кульмінації твору в цілому і окремих його частин.

Усвідомлення художнього змісту, засобів виразності кожного елементу музичної тканини при створенні цілісного художнього образу неодмінно призводить до повноцінного засвоєння музичного матеріалу і в той же час до розвитку уяви [11, 24].

Тому емоційно-змістовний аналіз музичного твору не лише вчить студентів розбиратися у формі, тематичному матеріалі, гармонічній і поліфонічній структурі виконуваного твору, але спрямований і на образне осягнення музичного мистецтва. Такий підхід до вивчення музичного твору потрібний майбутньому вчителю музики, оскільки провідна роль музичної літератури в педагогічному процесі обумовлюється тим, що завдяки своїй ідейній сутності, виявленій в художніх образах, завдяки своєму змісту вона активніше привертає увагу учнів, мобілізує їхні творчі здібності, будить в кожній дитині художника, стимулює музичний розвиток, формує естетичний смак.

Оволодіння технікою гри на інструменті є одним з найважливіших завдань підготовки вчителя-музиканта, але ні в якому разі не самоціллю. Музикант, який не володіє технікою і виконавськими засобами

виразності, ніколи не зможе належним чином втілити художній зміст виконуваного твору, не зможе правдиво і повноцінно донести його художні образи до слухача.

Сучасні принципи музичної освіти засновані на єдності художнього і технічного розвитку учнів, при цьому техніка виконавця розглядається нами як засіб втілення художньої мети, тобто музичного змісту.

Тому в роботі над концертним репертуаром студенти не лише відточують свою техніку, але й удосконалюються в досягненні ідейно-художнього змісту виконуваної музики, глибше проникають в її сутність, шукають і розкривають нові її сторони, прагнуть знайти ті виконавські засоби, які дозволять з найбільшою повнотою і переконливістю втілити музику в звучанні.

В роботі над творами кантиленного характеру ми вдаємось до методу, який часто використовується педагогами в інструментальних класах. Йдеться про використання вокально-хорових навичок в процесі навчання гри на інструменті. Сутність такого підходу полягає в підкресленні спорідненості вокальної і інструментальної виразності, для чого доцільно використовувати підтекстовку мелодії інструментальної партії і запропонувати виконавцеві проспівати цю мелодію зі словами (якщо це можливо). Це обумовлено необхідністю виховувати у студентів потребу вслухування, посиленого проникнення в емоційний лад відтворюваної музики з тим, щоб через досягнення різноманіття її мелодійних, інтонаційно-мовних відтінків привести їх до самостійного висновку про схожість принципів вокальної і інструментальної виразності.

Виховання у музиканта почуття смаку починається з усвідомлення різниці характеру звуковидобування. “Якщо музикант цілком увійшов у дух виконуваного ним твору, якщо ми приймаємо його тлумачення, якщо, коли він звучить, ми відчуваємо його правдивість, красу, поезію, тоді, він був переданий правильно” [12, 95].

Робота над художнім твором вимагає від музиканта єдності почуття і думки. Як стверджував Д. Кабалевський, характерною рисою кращих музикантів-виконавців є глибока змістовність, “симфонічність” виконання, коли навіть в жанрі концерту віртуозність стає лише засобом виявлення змісту музики, закладених в ній думок і почуттів [13].

В процесі роботи над складними багаточастинними творами у майбутніх учителів музики розвиваються такі професійно значущі якості як увага і пам'ять. Осягнення емоційно-образного змісту музики через осмислення структури, логіки тонального плану, характерних особливостей голосоведіння, мелодії, гармонії, фактури твору, усвідомлення всього комплексу художньо-виразних і технічних засобів, використаних композитором, – все це організує і направляє увагу

студентів на емоційно-образний зміст музичного твору на всіх етапах роботи над ним, включаючи як самостійну роботу студента над партією, так і репетиції всього складу оркестру і вокального ансамблю.

Це означає, що вже при ознайомленні з новим музичним матеріалом ми підходимо до нього як до єдиного цілого. При цьому увага зосереджується на головному – емоційно-образному змісті твору. Таке зосередження уваги на художньому образі твору зберігається і при розучуванні, і під час концертного виконання.

Заняття в оркестрі і вокальному ансамблі створюють сприятливі можливості і в той же час висувають високі вимоги до музичної пам'яті. Збереження стійкості уваги під час репетицій, гнучке її перемикавання і розподіл позитивно впливає на запам'ятовування твору, а також є однією з умов його успішного засвоєння. Використання методу емоційно-смыслового аналізу музичного твору значно підвищує ефективність запам'ятовування.

Ми вже говорили про те, що специфічною для професійної діяльності вчителя музики складністю, подолання якої пов'язане з високим рівнем розвитку цілеспрямованості і особливо наполегливості, є необхідність підтримувати рівень технічної майстерності для виконання досить складних музичних творів на високому художньому рівні.

Широта репертуару – інша обов'язкова умова готовності вчителя музики до професійної діяльності. У студентів, які приймають участь у роботі художніх колективів музично-педагогічних та мистецьких факультетів, репертуарний запас доповнюється новими творами оркестрової, хорової, ансамблевої музики. Таке цілеспрямоване розширення і збагачення репертуару позитивно впливає на професійну підготовку студентів. Необхідність регулярного поповнення репертуарного багажу у поєднанні з важливістю збереження виконавської форми вимагає також розвиненої наполегливості і цілеспрямованості як професійних якостей особистості вчителя.

Висновки. Участь студентів в хорах, оркестрах, ансамблях є великим стимулом в професійній підготовці, розвиває виконавські здібності (інструментальні і вокально-хорові), творчу активність, творче мислення, а також інтерес до професії вчителя музики. На заняттях в таких колективах майбутні педагоги отримують комплексні навички роботи з шкільними гуртками аматорської творчості.

Студенти, які приймають участь у роботі художніх колективів, набувають таких практичних навичок роботи, які дозволяють їм на високому професійному рівні проводити заняття шкільних оркестрів народних інструментів, духових оркестрів, вокальних і вокально-інструментальних ансамблів. Цьому сприяє різноманітність репертуарних творів художніх колективів. Правильно підібраний

репертуар виробляє позитивні установки і виховує гарний художній смак, сприяє гармонічному музично-художньому розвитку майбутніх учителів музики, швидкому і правильному формуванню різноманітних навичок, необхідних для подальшої музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, програма роботи художніх колективів, а також концертний репертуар передбачають такі важливі моменти професійної підготовки майбутнього учителя музики:

- формування у студентів навичок свідомого і професійно-художнього виконання творів (як оркестрових, так і вокальних);
- активізацію процесу оволодіння не лише інструментами симфонічного оркестру, але й народними;
- подальший розвиток навичок комплексного виконання, набутих на заняттях предметів спеціального циклу;
- розвиток таких професійно значущих якостей як пам'ять, увага, уява та ін.;
- знайомство з творами українських, російських та зарубіжних композиторів, а також з яскравими зразками народної музики;
- набуття організаторських навичок, необхідних для роботи з музичними колективами в умовах загальноосвітньої школи;
- розвиток художнього смаку, емоційності, артистизму.

Вищесказане дозволяє нам зробити висновок про те, що така форма позанавчальної діяльності студентів як участь в роботі художнього колективу робить ефективним процес підготовки майбутніх учителів музики до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутніх вчителів (на матеріалі музичних дисциплін): Методичні рекомендації. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 1999. – 33 с.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Щолокова О. П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: УДП, 1996. – 164 с.
4. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 2001. – 384 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
6. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – К.: "ГЕНЕЗА", 1993. – 317 с.
7. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. – К.: "АДЕФ-Украина", 2002. – 200 с.
8. Педагогічні технології/ О.С.Падалка та інші. – К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П.Бажана, 1995. – 254с.
9. Бурвина Э. М. Ассоциативный метод в преподавании музыки: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 211 с.
10. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М., 1961. – 95 с.

11. Муцмахер В. О развитии профессионально значимых качеств личности учителя-музыканта. // Музыка в школе, 1989. №4.
12. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке: Интерпретация произведений скрипичной классики /Ред. И. Ямпольский. – М., 1965. . – 160 с.
13. Кабалевский Д. Б. Три записи. – Правда, 1959, 11 сентября.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Шевченко Інга Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

Бродський Геннадій Леонідович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Інна ШИШОВА (Кіровоград)

Педагогічна професія належить до типу діяльностей, що передбачають наявність у людей, які до них причетні, особливих моральних, емоційних, волевих якостей, підходів до спілкування, взаємодії. У статті розглянуто актуальні проблеми психологічної культури спілкування майбутніх педагогів.

Педагогическая профессия принадлежит к типу деятельностей, которые предполагают наличие у людей, которые ими занимаются, особенных моральных, эмоциональных, волевых качеств, подходов к общению, взаимодействию. В статье рассмотрены актуальные проблемы психологической культуры общения будущих педагогов.

Ключові слова: психологічна культура, діалогічне спілкування, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти відчутною є тенденція щодо усвідомлення людини як найвищої цінності, яку необхідно любити, плекати, виховувати, захищати. Гуманізація і людиноцентризм у суспільстві спонукають звернути увагу на розвиток особистості майбутнього педагога, адже саме він впливатиме на наступні покоління, від його особистісних якостей, професіоналізму багато у чому залежатиме, якою стане наша держава у майбутньому.

Дослідження різних підходів до розуміння сутності підвищення професіоналізму у контексті сучасних освітніх систем свідчить про пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість як головну цінність. Ми плануємо розглянути деякі проблеми психологічної культури спілкування майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідними умовами формування професіонала є визнання унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу, гуманізм, повага до

гідності і прав на свободу, щастя, всебічний розвиток, прояв здібностей. Цей напрям у класичній та сучасній науці розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтесорі, А. Маслоу та інших. Питання активізації особистості знайшли відображення в працях І. Беха, М. Боришевського, І. Кона. Вчених, які належать до різних галузей - філософів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів та медиків - цікавлять і хвилюють проблеми особистісного розвитку, психологічної культури майбутнього педагога.

Оснoву для наукової розробки поняття психологічної культури як внутрішньої культури людини можна знайти в творах класиків іноземної й вітчизняної психології (Б. Ананьєв, В. Вундт, Л. Виготський, М. Коул, З. Фрейд, К. Юнг), а також в окремих роботах психологів нашого часу.

Мета статті полягає в дослідженні проблем психологічної культури спілкування у контексті підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне становлення педагога є складним багатограним процесом. Сучасна школа потребує, щоб у ній працювали успішні, творчі, прогресивні особистості, які спонукатимуть молоді покоління до опанування системою знань, умінь і навичок, що накопичило людство у процесі свого розвитку. Пам'ятаючи, що тільки гармонійний, цілісний, психологічно зрілий педагог може позитивно вплинути на молоде покоління, важливо вже під час навчання у вищому навчальному закладі творчо і ефективно формувати особистість професіонала, враховуючи психологічні, етичні, соціальні, духовні, економічні, фізичні орієнтири ХХІ століття, дотримуватися у навчально-виховному процесі класичних канонів аристократизму, елітності, внутрішньої та зовнішньої краси, складу розуму, відносин, поведінки.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи можемо констатувати, що професіоналізм викладача потрібно постійно удосконалювати. У цій сфері існує ряд недостатньо вирішених питань методологічного, психологічного та професійно-педагогічного характеру. Виділимо деякі з них:

1. У системі вищої школи поки що існує традиція надання знань, навичок і умінь майбутнім педагогам без опори на їхні індивідуально-психологічні особливості. Цей підхід потребує модернізації, удосконалення.

2. Перебуваючи в умовах класичної педагогічної діяльності особистість досить багато сил віддає монологічному спілкуванню, залишаючи поза увагою діалогічні прийоми, форми та методи роботи.

3. Частка невимушеного спілкування, духовного взаємообміну у навчально-виховному процесі є невеликою, тому викладач гірше

знайомий із прагненнями, потребами, установками молодіжної аудиторії, що знижує якість навчання.

Зазначені вище питання не можуть залишатися поза увагою, потребують осмислення, дослідження проблем розвитку психологічної культури спілкування майбутніх педагогів, теоретичного й практичного вирішення.

Сучасна освіта потребує викладачів, які в змозі не тільки добросовісно й ефективно виконувати свої професійні зобов'язання, але духовно збагачувати, підтримувати, підносити молодь. Професійне педагогічне спілкування передбачає спрямованість на створення сприятливого психологічного клімату та психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків. «На рівні майстерності вчителя воно забезпечує доведення до учнів досягнень світової науки і культури, допомагає засвоєнню знань, обміну думками, сприяє становленню ціннісних орієнтацій і формуванню власної гідності дитини. Непрофесійне педагогічне спілкування породжує в дітей страх, невпевненість, знижує рівень працездатності, порушує динаміку мовлення і провокує стереотипність висловлювань, яка не стимулює бажання думати і діяти самостійно. Замість радості пізнання у школярів розвивається байдужість до навчання взагалі [5, 370-371]».

С. Рубінштейн розумів психологічну культуру у контексті її взаємозв'язку із етикою: «...Першочергова з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, разом із цим, галузь «стику» психології з етикою...» [3, 262].

Ми пов'язуємо психологічну культуру педагога із поняттями «благородство», «шляхетність». Адже саме ці якості у відношеннях людей мають, на нашу думку, бути домінантою у їх стосунках, у спілкуванні. Зазначимо, що досить часто складно зорієнтуватися у справжній і псевдошляхетності, можна помилитися, коли у людини гарно склалася кар'єра, є посади, титули, нагороди, досить приємна зовнішність, зі смаком підібраний одяг, гарні манери, але при цьому суто іміджеві моменти поєднуються з низькими прагненнями, жорстокістю, жадібністю, заздрістю, мстивістю, хизуванням, недоречними у даних обставинах і середовищі інстинктами та вчинками. У цьому контексті ми прагнемо приділити увагу розгляду питання благородства, шляхетності у педагогічному спілкуванні.

У «Словнику з етики» [4, 28] благородство (шляхетність) визначають як моральну якість, що характеризує вчинки людей з точки зору високих мотивів, якими їх продиктовано. Це поняття включає цілий

ряд більш приватних позитивних якостей (самовідданість, вірність високим ідеалам, мужність, великодушність та ін.). У різні історичні епохи у поняття «шляхетність» вкладалося різне значення. Рабовласницька мораль вважала шляхетність рисою лише обраних, аристократії і пов'язувала з різними формами духовної і політичної діяльності, протиставляючи низьким потребам і способу мислення плебеїв, рабів, зайнятих фізичною працею. У феодальному суспільстві шляхетність почали розуміти як вроджену якість тих, хто мав шляхетне походження. Низькі мотиви приписувалися «черні» і тим особам, діяльність яких заважала пануванню феодальної аристократії. Буржуазна свідомість починає тлумачити благородство як індивідуальну особливість тієї або іншої людини незалежно від її статусу у суспільстві. Інше розуміння шляхетності передбачало загальнолюдський зміст – гуманність, чесність, непідкупність.

Кожна людина є об'єктом впливу значної кількості людей. Фасилітувальний психологічний вплив сприяє розвитку особистості, створює можливості для творчого зростання, дає наснагу. Інгібіційний – навпаки, обмежує, гальмує активність.

Маніпулятивне спілкування, агресивна взаємодія, використання автократичного стилю спілкування виснажують особистість як фізично, так і психологічно. Руйнує особистість навіть мовчання, особливо тоді, коли воно приховує важливу інформацію чи використовується як засіб покарання партнера. Особистісні риси людини (хитрість, схильність до наклепів, упередженість, стереотип мислення) також можуть негативно впливати на спілкування між особами. У педагогічних колективах ми можемо спостерігати наявність не тільки позитивних, розвивальних, але й деструктивних стосунків між колегами, сварки, конфлікти, підсиджування, збільшення кількості стресів, захворювань серцево-судинної системи, ранню смертність. Мають місце агресія, плітки, обман.

Т. Флоренська [6], аналізуючи особливості педагогічної праці, пише, що наш шкільний вчитель не пробуджує істину в душі у учня, а лише повідомляє йому інформацію. Вчена звертається до особливостей діалогічного навчання і пише, що його переваги полягають у зверненні до кожного учня як до неповторної індивідуальності. Вчитель займає позицію співрозмовника, зацікавленого особистою думкою кожного, поважає цю думку, що спонукає до свободи висловлювань, суперечок, народження нових проблем і відкриттів. Позиція співрозмовника перетворює учителя з джерела інформації і оцінюючого контролера у провідного учасника творчого процесу. Авторитет учителя визначається не його посадою, а тим духовним потенціалом, який він повідомляє колективній творчості, здатністю надихнути, пробудити кожного

учасника, умінням оцінити і використати досягнення (чи проблиски досягнень), сприяти їх зростанню, актуалізувати «зону найближчого розвитку» кожного учня.

Така робота з класом передбачає складну організацію багатьох індивідуальних голосів, їх «поліфонію». Учні з анонімної однорідної маси перетворюються на значущих і відповідальних дійових осіб, особистісно пов'язаних з учителем – живою, безпосередньою, природною людиною, але старшою, більш досвідченою, знаючою і розумною. Думка учителя є особистісно значущою, його оцінки і судження можуть обговорюватися, з ними можна сперечатися так, що у результаті перемагає істина; і завдання учителя не у тому, щоб перемогла його думка, а у тому, щоб в людині народжувалася істина.

Не відчуття переваги над учнями, а реальна перевага знання і досвіду необхідні особистості, щоб дійсно бути вчителем. У цьому полягає принципова відмінність педагогічного діалогу від діалогу рівних співрозмовників (друзів, людей, які люблять один одного тощо) [6].

Такий вчитель, на думку Т. Флоренської, потрібен учню і як зразок, ідеал, необхідний для становлення особистості. Таким зразком і ідеалом учитель може стати не внаслідок «цілеспрямованого формування особистості учнів», а завдяки тому, що його голос включається у внутрішній діалог учня. Цей ефект можна назвати «парадоксом дії». Звичайна педагогічна дія передбачає велику або меншу міру тиску, примусу і у цій якості є зовнішньою силою, від якої учень прагне звільнитися в міру своєї самостійності.

У такому педагогічному діалозі розв'язується завдання «єдності навчання і виховання». Знання, отримані і здобуті діалогічно під час співбесіди або суперечки, стають особистими переконаннями: вони не потребують заучування. Це знімає проблему контролю і оцінки, що негативно позначаються на пізнавальній мотивації. Вирішується також і проблема індивідуалізму урочної системи навчання і відповідна проблема виховання. Далі можна назвати проблеми активності, самостійності, відповідальності, які складно розв'язати в умовах існуючої системи освіти.

Учитель стоїть перед вибором педагогічної позиції: чи йти йому звичним монологічним шляхом, на який і розраховано традиційну систему освіти, або йти творчим шляхом діалогічного спілкування [6].

Г. Дьяконов, досліджуючи основи діалогічного підходу у психологічній науці і практиці, розглянув діалогічну концепцію гуманітарно-культурної освіти на психологічному факультеті. На його думку, «ідея діалогу і діалогічний світогляд органічно поєднують у собі культуро-формуючий і гуманітарно-одухотворяючий потенціали освіти людини, громадянина і фахівця, творця [2, 728]». «Фундаментальність і

універсальність філософсько-психологічної парадигми діалогу полягають у тому, що вона втілює у собі екзистенційно-онтологічні принципи і розкриває фундаментальні закономірності розвитку і саморозвитку людини, взаємодії і взаємовпливу людей, шляхи становлення свободи і творчості особистості, особливості розвитку і саморозвитку груп і колективів, соціальних організацій і співтовариств [2, 729]».

Досліджуючи праці П. Юркевича, М. Бахтіна, С. Булгакова, П. Флоренського, М. Бердяєва та інших, вчений приходять до висновку, що російські та українські мислителі завжди ставили розвиток моральної, релігійної і культурної свідомості у пряму залежність від форм людського спілкування, а можливість морально-духовного удосконалення розглядалася ними як продуктивний наслідок міжлюдського і загальнолюдського спілкування, єдності і соборності, а також духовного і культурного обміну.

На основі трирівневої концепції діалогу Г. Ковальова Г. Дьяконовим висунуто наступну характеристику парадигм активного навчання і спілкування.

Об'єктному типу методології відповідають традиційні форми і методи навчання як повідомлення знань і спілкування як передачі інформації. Об'єктна парадигма навчання спирається на пасивно-репродуктивні психічні механізми і способи засвоєння матеріалу: процеси запам'ятовування, повторення, закріплення, тренування, дресури, лінійного контролю, жорсткої оцінки та ін.

Суб'єктний тип навчання виходить із визнання учня активним агентом засвоєння знань, умінь і навичок. Його метою є не тільки набування пасивно-репродуктивних способів розумової і практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів та їх особистості. Суб'єктний тип навчання пов'язано зі стимулюванням і розвитком багатьох якостей дієвої особистості (активності, цілеспрямованості, організованості, саморегуляції, відповідальності тощо), а тому його можна назвати також суб'єктно-діяльнісним навчанням.

Інтерсуб'єктно-діалогічному типу методології відповідають такі форми і методи навчання, в яких центральна роль належить різноманітним формам «спів-буття» і «само-буття» учнів і педагогів. Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні форми і методи навчання здійснюються як процеси особистісного спілкування і паритетної взаємодії, а тому навчальне спілкування починає бути співбуттєвим, спонтанним, творчим, особистісно-змістовним. Під час діалогічної взаємодії створюється нерозривна єдність навчання і спілкування, а його змістом стають співробітництво, спів-управління, само-управління, індивідуальна і колективна відповідальність, самоорганізація, само-

діяльність і творчість. Діалог тепер є метою і загальним засобом активізації навчання-спілкування, а також стратегією гуманізації і гуманітаризації навчання і виховання [2, 735].

О. Фонарьов [7, 28-32], аналізуючи особливості психології особистісного становлення педагога-професіонала, виділяє, відповідно зі способами життєвого шляху, три модули людського буття: володіння, соціальних досягнень і служіння.

Під час модулю володіння інша людина є тільки об'єктом, засобом для досягнення власних цілей, моральні перешкоди відсутні, що робить професіоналізм неможливим. У відповідності з модулем володіння наявне прагнення оволодіти предметом або людиною. Потреби даного типу співвідносні з певним колом благ. Суб'єктивно вони переживаються як їхній брак, нестача. Потреба у володінні будь-чим, у тому числі іншою людиною, є відчуженою формою людських потреб. Під час даного модулю все, що не є самим індивідом, редукується ним до рівня засобів. Професійна діяльність перетворюється в мистецтво відбуватися речовими або речоподібними результатами від необхідної особистої участі. Відповідно, ніяка діяльність не є мотивостворюючою, тому що ніякого мотиву немає, потрібно тільки володіти даною діяльністю.

Під час життєвого модулю соціальних досягнень основним ставленням до життя є суперництво, що обумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі і часто заважає успішному становленню особистості педагога-професіонала. Мають місце начебто два способи реалізації прагнення превалювати над іншими людьми. Перший відображає прагнення до соціального статусу, інший характеризується прагненням досягти власне професійних успіхів.

Під час цього модулю діють дві лінії розвитку. Одна з них відображає положення, коли індивід «застряг» на даному етапі професіоналізації і повністю адаптувався до діяльності. Він міг «знайти» себе і не прагне більше ні змінитися сам, ні змінити свою діяльність. Це відбувається у тому випадку, коли людина здатна вийти за рамки потоку повсякденного буття, подивитися на своє життя, в тому числі й професійне, у цілому, однак не знаходить внутрішніх ресурсів для перетворення своєї поведінки. Людина продовжує бути на досить високому рівні професіоналізму. Розвитку вже не відбувається, але й регресу ще немає. Друга лінія можлива, коли особистість знаходить у собі сили змінити життя, але все ж таки в межах даного модулю можливими є лише часткові перетворення себе, що не веде до переходу кількісних змін у якісні.

Сутнісній природі людини відповідає модуль служіння, коли основним ставленням є любов до інших людей, що дозволяє людині

виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. У професійній діяльності цей модус характеризується появою досить частих пікових переживань, під час яких всі сили людини діють в одному напрямі, людина починає бути більшою, ніж вона є. Вона продовжує рухатися у потоці повсякденного життя, але, з іншого боку, знаходиться немов би над ним. Під час пікових переживань людина здатна шляхом реалізації Я-емпіричного реалізувати смисли свого вищого, духовного Я. Головним у цій діяльності є не виробництво якогось корисного продукту, а розкриття Світові своєї потенціальної унікальності, спів-причетності з іншими людьми, і через це - розвиток і себе, й Іншої Людини. У цей час приходить відчуття, начебто не сама людина виконує певну діяльність, а хтось інший керує всіма твоїми діями. З'являється відчуття колосальної могутності, того, що людина може все. У процесі віддавання себе іншим звільнюється величезна енергія, яка підвищує працездатність і якість виконання діяльності у багато разів. Це і є відчуття справжнього професіоналізму, коли будь-яка людина, що знаходиться поряд, швидко піднімається сходами духовного розвитку і крізь нього – професійної майстерності.

Вказані модуси не можна розуміти як ізольовані один від одного. Всі вони присутні у житті будь-якої людини, але пріоритет належить якомусь одному із них, а інші є лише засобом реалізації цього ставлення до життя.

З. Акбієва [1, 22- 24] відмічає, що трудове життя людини має специфіку, воно обумовлене географічними, кліматичними, технологічними, національними тощо умовами життєдіяльності. Це відображається на особливостях професійного розвитку людини, визначаючи її цінності, установки, традиції і звички. Зміни трудової діяльності відбуваються як у часі, так і у просторі, проявляються у поведінці і знаходять відображення у професійній полікультурній освіті.

У дослідженнях, присвячених етнічним особливостям українського народу, до типових рис національного характеру відносять: демократичність, волелюбність, емоційність, що виявляються у музичності, наближеності до природи, культурі жінки і родини, релігійності, толерантності до інших народів, працелюбстві, гостинності тощо. Українцям властива інтровертність - спрямованість (установка) людини на свій внутрішній світ, на проблеми власного соціуму. З такою установкою пов'язані миролюбність, несхильність до агресії та насильства, високе поцінування своєї внутрішньої свободи.

Ще однією домінуючою рисою українського національного характеру є емоційність як підвищена чутливість, вразливість національної душі, схильність ображатися, слабка воляова регуляція. Водночас підвищена чутливість до всього, зокрема і до взаємин з іншими

людьми, нерідко поєднується з певною амбіційністю («гоноровитістю»), що знаходить свій вияв у наданні значно більшого значення зовнішнім атрибутам, ніж суті явищ. Неадекватність вольової регуляції проектується в таких характерологічних рисах, як упертість, прагнення діяти по своєму, всупереч раціональній логіці. Слід зважати на можливість наявності таких емоційно-особистісних рис у майбутніх педагогів і намагатися спрямовувати їх у позитивне русло, формувати у студентів психологічну культуру спілкування.

Висновки дослідження є такими:

1. Психологічну культуру педагога ми ототожнюємо із поняттями «благородство», «шляхетність». Саме ці якості мають, на нашу думку, бути домінантою у стосунках, у спілкуванні.

2. Спілкування у професійній сфері вимагає спеціальних знань і навичок, необхідних для досягнення прагматичного впливу й успіху у професійній комунікації.

3. Діалогічне спілкування є індивідуалізованим. Тому чим менше вчитель прагне вплинути на учня, тим сильнішими є його реальний вплив, оскільки він «зливається з внутрішнім голосом співрозмовника, входить до його внутрішнього діалогу і стає особистісним надбанням (Т. Флоренська)».

4. Професійна поведінка людей багато у чому обумовлена національною приналежністю особистості.

Нас цікавлять питання дослідження класиками психології, педагогіки, філософії поняття «психологічна культура», тому наступні дослідження ми плануємо присвятити їх аналізу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акбиева З. С. Развитие психологического соответствия человека и профессии в поликультурной образовательной среде вуза : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Акбиева Зарема Солтанмуратовна. - Москва, 2009. - 47 с.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике. Монография / Дьяконов Г. В. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. и др. ; Питер : Питер принт, 2003. – 508 с.
4. Словарь по этике / [под ред. И. Кона]. - [4-е изд.]. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
5. Степанов О. М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с. (Альма-матер).
6. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
7. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Фонарев Александр Ратмирович. – Москва, 2007. - 49 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: вікова та педагогічна психологія, акмеологія.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВНЗ.

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглянуто проблему соціалізації студентської молоді у сучасних умовах вищого навчального закладу, пов'язану із процесами розвитку і виховання особистості. Виявлено особливості, стадії та соціально-педагогічні умови успішної соціалізації студентів.

В статье рассмотрена проблема социализации студентов в современных условиях высшего учебного заведения, связанная с процессами развития и воспитания личности. Выявлены особенности, стадии и социально-педагогические условия успешной социализации студентов.

Ключові слова: соціалізація, виховання, соціальна адаптація, студентська молодь.

Постановка проблеми. Успішне реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу, її розвиток у напрямку демократизації вимагають оновлених підходів до оцінки результатів соціалізації різноманітних категорій молоді й особливо студентства. Оскільки студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства, то він є сенситивним для засвоєння соціального досвіду, суспільно значущої діяльності, а також формування активної творчої особистості.

Перед вищою освітою стоїть важливе завдання – забезпечити виховання «життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях», формування власних мотивів, інтересів. Важливо, наскільки студент як суб'єкт соціалізації, самостійний в інформаційному просторі, який рівень його соціальної компетентності, як швидко він вибирає ту сферу діяльності, у якій зможе досягти високого професіоналізму.

Студентство – своєрідна соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Дослідники цього вікового періоду

О. Дмитрієв, О. Мороз, Г. Костюк, Н. Пасько та інші розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу з урахуванням її власного місця в структурі держави, соціального знання, соціально-психологічних і політичних рис.

Слід розрізняти поняття «студентство», яке більш широке за змістом, та «студентська молодь». Студентство може охоплювати людей, які навчаються у вищих навчальних закладах, але за віком уже не

належать до молоді як соціально-демографічної групи. Поняття «студентська молодь» ураховує як соціальні, так і вікові параметри. Приналежність до студентської молоді за віком визначається рамками, нижня межа яких на практиці розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річну межу [7].

Як відомо, соціальна функція студентської молоді полягає в тому, щоб підготувати себе до виконання особливих професійних і культурно-етичних завдань, переважно інтелектуального й управлінського характеру. Ця функція визначається необхідністю відтворення соціальної структури суспільства й диференційованої підготовки спеціалістів відповідно до суспільних потреб.

Однак цим не вичерпується соціальна функція студентства. Не менш важливим є сам процес соціалізації особистості студента в процесі навчання й у позанавчальній діяльності, який не тільки впливає на систему вищої освіти, але й опосередковано – на розвиток усього українського суспільства.

Студентський період є важливою стадією соціалізації й має певні ознаки, зокрема: а) відбувається активне включення молодих людей у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами) [5, 3].

Метою соціалізації у ВНЗ є формування соціалізованої особистості, що засвоїла необхідні соціальні норми і цінності, професійні та міжособистісні ролі, необхідні для успішного функціонування та творчої самореалізації студента в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.

На жаль, нині процес соціалізації студентів не може розглядатися як повноцінний. За роки навчання студенти одержують певний досвід практичної діяльності, проте не завжди готові до виконання різних функцій в суспільстві, часто не набувають потрібного соціального досвіду внаслідок того, що процес соціального розвитку розглядається у ВНЗ лише в якості надбудови над об'єктивним процесом становлення спеціаліста, а тому проблема соціалізації набуває особливого значення.

Метою даної статті є вивчення процесу соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми соціалізації активно досліджувались у вітчизняній і зарубіжній науці протягом усього ХХ століття. Найбільший внесок у формування теоретичних основ

різноманітних соціалізаційних теорій зробили Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін. На розроблених ними *загальнотеоретичних підходах* наприкінці ХХ ст. сформувались три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, представлений роботами С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна та ін.; соціально-психологічний, в основі якого дослідження Г. Андреевої, І. Кона, О. Леонтьєва, М. Лукашевича, А. Петровського, С. Раззуваєва та ін.; соціально-педагогічний – дослідження В. Алфімова, О. Белінської, О. Газмана, Ю. Загороднього, Н. Лавриченко, А. Капської, І. Ковальчук, І. Зверєвої, О. Мудрика, С. Савченка, Т. Стефаненко, Л. Столярчук, С. Харченка та ін.

Молодь і студентство як особливу соціально-демографічну групу різнобічно досліджує ряд вчених: Л. Аза, Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, Б. Зав'ялов, Г. Овчаренко, О. Лешер, В. Лісовський, А. Кущак, Н. Кирилова, С. Савченко, Д. Пащенко та ін. Проблемам соціалізації студентства присвятили свої роботи Л. Балобанова, С. Горбунова, О. Сахань, С. Шашенко, А. Яковенко. Ці вчені вважають, що розв'язання потребує не тільки проблема уточнення теоретичних позицій, але й конкретних практичних дій, методів впливу на процес соціалізації в цілому.

Різні аспекти соціалізації студентів у виховному просторі вищого навчального закладу вивчають М. Алексєєва-Вовк, Т. Бондаренко, Я. Довгополова, Н. Грищенко, О. Севастьянова, О. Янішевська та ін.; соціально-педагогічні умови студентського самоврядування, виховної роботи в гуртожитках, студентських волонтерських груп тощо – Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, Є. Фаворов, Л. Шеїна; ЗМІ, телебачення, мультимедіа як засоби соціалізації студентів – І. Курліщук, Т. Пушкарьова, Я. Шведова.

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує аспекти єдності соціалізації та виховання, оскільки самостійність кожного з розглянутих процесів можливо охарактеризувати лише в специфічному прояві взаємообумовленості впливу на особистість.

Педагогічні умови соціалізації включають в себе пошук шляхів інтеграції виховних зусиль середовища, активізації суб'єктної позиції учасників процесу виховання, виявлення вікової специфіки феномена соціалізації, припускають врахування характеристик виховання як цілеспрямованої соціалізації.

Поняття «соціалізація» означає і виховний потенціал суспільства, і його вплив на підростаюче покоління, що реалізовується шляхом включення індивіда в систему соціальних ролей, зумовлених соціально-економічним устроєм даного суспільства, а також здійснюється в ході

активного засвоєння і розвитку існуючої системи цінностей і норм поведінки.

Соціалізація – поняття більш широке за своїм змістом, ніж виховання, і разом з тим становить його основу. Соціалізація пов'язана з багатостороннім розвитком особистості під впливом різноманітних соціальних факторів і носить переважно стихійний характер. Виховання як складова частина соціалізації покликане упорядкувати ці впливи.

Одним з головних результатів соціалізації вважається соціалізованість, що розуміється як сформованість рис особистості, необхідних для суспільства, а також результат засвоєння молодого людиною відповідних соціальних установок, цінностей, способів мислення та інших соціальних якостей, які будуть характеризувати його і на наступних стадіях розвитку. Значущим результатом соціалізації особистості є розвиток певної системи індивідуальних якостей, що фіксується поняттям «соціальна зрілість» і включає в себе інтелектуальну, трудову, професійну, світоглядну, політичну, моральну й інші сторони особистісної зрілості. При цьому феномен зрілості являє собою певний етап у розвитку будь-якого процесу або явища, що характеризується вищими досягненнями якісних параметрів.

Успішна соціалізація передбачає ефективну адаптацію в суспільстві, а також здатність особистості в певній мірі протистояти тим соціальним колізіям, які заважають її саморозвитку, самореалізації та самоствердження.

Критеріями успішної соціалізації вважаються наступні особистісні прояви: збереження здоров'я, успішність у навчанні, стійкість різноманітних позитивних індивідуальних інтересів, оптимістична самооцінка, практична готовність до праці, громадська активність, високий рівень моральних якостей, культури поведінки, гуманне ставлення до людей, відсутність шкідливих звичок та ін.

Соціалізація студентської молоді має регулюватися через цілеспрямований соціальний розвиток – соціальне виховання – особистості як у навчально-виховному, так і позанавчальному процесах, на дозвіллі. Необхідно створити оптимальні умови для розвитку особистості студента, здійснити йому допомогу і підтримку в самовихованні, самовизначенні, моральному самовдосконаленні, засвоєнні соціального досвіду.

Найважливішим чинником, який впливає на процес соціалізації у цьому віці, є навчальна діяльність.

Процес навчання охоплює не тільки дидактичний, пов'язаний із засвоєнням знань, компонент, а й соціально-психологічний, що відтворює характер взаємин у студентській групі, соціально-

психологічну групову атмосферу, рівень розуміння в системі “педагог – студент” та ін.

Соціально-психологічний компонент навчальної діяльності студентів утворюють такі складові: проблеми адаптації студентів до умов навчання у вузі; особливості створення позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі; особливості налагодження стосунків студентів із викладачами; соціально-психологічні бар'єри студентів, зумовлені навчанням; типи спілкування і діяльності на рівні “педагог – студент”, “педагог – студентська аудиторія”; проблеми взаєморозуміння викладача і студентів; етнопсихологічні особливості спілкування в процесі навчання та взаємодії; проблеми міжособистісних конфліктів; особливості вияву десоціалізуючих впливів на молоду людину.

Дія цих чинників зумовлює конкретні особливості соціалізації студентства. У цьому контексті особливо значущою є проблема соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вузі, зумовлена недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нового для нього соціального інституту.

Проблема першокурсників полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему, а й у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. Актуалізація потенційної загрози, яку породжує неадаптивність до нових умов життєдіяльності, може виявитися у відсутності орієнтації в просторі навчального закладу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, на процесі міжособистісного спілкування в групі тощо. Усе це нерідко провокує втрату інтересу до навчання, здобуття вищої освіти.

Складнощі адаптації породжуються здебільшого мотиваційними, раціональними проблемами з поведінковими виявами, зокрема з емоційною залежністю студента від оцінки викладача. Однією з причин таких проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічну мотивацію навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати опанованим у дитинстві зовнішнім стандартам. У студентському середовищі їх особистісний статус у групах, як правило, значно нижчий, ніж у студентів, які менше часу витрачають на навчання, але мають добре розвинуті комунікативні здібності. Не менш відчутним є те, що першокурсник орієнтується на досвід спілкування в школі, де стосунки досить близькі й емоційно значущі. А потрапивши в нову систему соціалізації, він продовжує відтворювати звичний стереотип поведінки, надмірно орієнтуючись на групу, керуючись її думкою у вчинках.

Показниками неуспішної адаптації є незадоволеність людини соціальним середовищем, до якого вона інтегрується, бажання вийти за його межі, а також її поведінка, що відхиляється від норм, вимог даного середовища. Основними проблемами адаптаційного процесу студентів-першокурсників можуть бути: пристосування до соціально неоднорідного колективу; невміння здійснювати саморегуляцію діяльності, оптимізувати в нових умовах режим праці і відпочинку; проблеми налагодження побуту і самообслуговування в умовах гуртожитку; невміння змістовно організувати власне дозвілля, встановлювати дружні стосунки з особами протилежної статі та ін..

Успішній адаптації сприяє наявність в академічній групі позитивного соціально-психологічного клімату. Позитивними ознаками соціально-психологічного клімату в групі є: наявність позитивної перспективи для групи та для кожного її індивіда; довіра та висока вимогливість один до одного; ділова критика; вільне висловлювання власної думки; відсутність тиску як у групі, так і ззовні; достатня поінформованість про цілі та завдання групи; задоволеність від належності до групи та від процесу спілкування; прийняття на себе відповідальності за справи спільності тощо. Позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі сприяє задоволенню у студентів потреби у спілкуванні, розкриттю їх індивідуальних рис, позитивному ставленню до навчання.

Вивчення соціально-педагогічних особливостей соціалізації студентської молоді передбачає аналіз власне педагогічного спілкування, в межах якого і відбувається навчальна діяльність. Йдеться про спільне розв'язання проблем навчання використовуючи засоби спілкування, про чітку систему дій учасників педагогічного спілкування та їх узгоджену комунікативну діяльність, тобто про співробітництво.

Необхідною умовою ефективною соціалізації під час навчання є наявність зворотного зв'язку. Йдеться про взаєморозуміння, тобто про розуміння іншої людини, взаємин на різних рівнях взаємодії: “педагог – студент”, “студент – студент” тощо. Взаєморозуміння між педагогом і студентом розглядають як стан внутрішньої згоди, який має певні особливості, зумовлені характером і умовами навчальної діяльності.

Процес соціалізації в студентській групі може супроводжуватися конфліктами, які нерідко провокують негативні емоції і позначаються на навчальній діяльності студента. Виникають конфлікти як серед студентів, так і між студентами й викладачами. Усі ці варіанти конфлікту створюють для студента несприятливий морально-психологічний клімат, що знижує інтерес до навчання та спілкування у групі, негативно позначається на процесі соціалізації.

Усе більшого значення набувають дослідження соціалізаційних механізмів, що функціонують у позанавчальній діяльності, яка забезпечує формування моральних, етичних, соціокультурних основ особистості майбутнього фахівця.

У ВНЗ така діяльність представлена в рамках виховного процесу, при цьому важливо, щоб студент був активним суб'єктом його планування, організації, участі й оцінки.

Сьогодні є всі підстави стверджувати, що в системі вищої освіти України оформилось серйозне протиріччя між потребою суспільства у фахівцях, які поєднують у собі професійні якості з активною життєвою позицією, і недостатньою теоретичною й технологічною розробленістю цієї проблеми в педагогічній науці. Виходом із ситуації є організація виховного процесу, максимально наближеного до дійсності, коли студент у процесі активної участі в різноманітних формах виховної роботи здобуває особистий (суб'єктний) досвід суспільно-корисної діяльності. Таким чином, виховний процес набуває нового статусу, піднімаючись до смислоутворюючого рівня формування особистості в системі вищої освіти.

Установлено, що соціалізація студентської молоді відбувається у виховному процесі ВНЗ, який становить собою спеціально організоване педагогічне середовище, збагачене соціальною реальністю. Виховний процес ми розглядаємо як цілісну систему, що містить єдність цілей, технологій і результатів формування особистості студента, як соціокультурний педагогічний феномен, у якому немає єдиного руху до поставленої мети, а є складна сукупність різноманітних рухів, які розгортаються не тільки всередині процесу, але й поза ним – у широкому соціальному контексті. Це дає можливість використовувати у виховному процесі соціально-педагогічну імітацію як аналог реального соціуму. Імітування у виховному процесі реального життя з усіма його складностями й суперечностями дозволяє студентам оволодівати не сурогатними знаннями, а отримувати свій особистий суб'єктний досвід, який сприяє розвитку суб'єктних якостей особистості.

Суб'єктність студента характеризується його здатністю бути стратегом власної діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати плани в навчанні й житті; б) суб'єктом не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб'єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, самооцінці; в) розвиток суб'єктних якостей студентства передбачає накопичення суб'єктного досвіду, під яким розуміється досвід бути особою, здатність до виконання особистісних функцій;

Виховне середовище може бути визнане якісним, якщо воно здатне адаптуватися до потреб, нахилів, інтересів кожного студента.

З можливої множини соціально-педагогічних умов, які впливають на соціалізацію студентства, ми виділили провідні: розвиток соціальної активності студентів (робота в органах студентського самоврядування, волонтерська діяльність та ін.); стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку (формування умінь соціально-педагогічного спілкування, розвиток моральних якостей, організація процесу самовиховання); педагогічна підтримка процесу соціалізації (удосконалення роботи кураторів академічних груп, взаємодія студентів із студентською соціальною службою ВНЗ та ін.); створення сприятливого соціально-педагогічного середовища; реалізація різних напрямів соціально-виховної роботи; переорієнтація на якісні характеристики організації й оцінки виховної діяльності у ВНЗ. Вибір саме таких умов не випадковий, у його основу покладено концептуальні ідеї, орієнтовані, по-перше, на сучасні тенденції розвитку системи освіти в Україні, по-друге, на досвід і практику реалізації освітнього процесу в країнах Євросоюзу, по-третє, на культурно-історичні традиції соціалізації студентської молоді, що склалися в нашій країні.

Процес соціалізації взагалі й студентської молоді зокрема проходить кілька стадій. Так, Овчаренко Г. Е., у своєму дослідженні, особливості процесу соціалізації студентської молоді бачить у наявності трьох його стадій, які виокремлює на основі гуманістичної та діяльнісної концепції розвитку особистості (ознакою визначення стадій є мета, зміст і результат цього процесу.)

Адаптаційна стадія (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов. Вона також зумовлена психологічними особливостями студентів молодших курсів, найбільш важливими з яких є: формування почуття дорослості та власних поглядів, прагнення до самоутвердження особистості, устремління до пізнання навколишнього світу, загострення почуття справедливості та ін. Студенти приходять у вищий навчальний заклад у тому віці, коли процес ціннісного самовизначення особистості ще не завершений. У соціальних відносинах вони беруть участь не як представники соціальних груп, до яких належать їхні батьки, а як члени групи, яка має яскраво виражену субкультуру, особливі морально-етичні, політичні, економічні інтереси. Оволодіння цією студентською субкультурою становить головний зміст соціалізаційних процесів, особливо на перших курсах. Тому, основним змістом процесу соціалізації на цьому етапі є адаптація – пристосування індивіда до нових умов. Така поведінка може бути реактивною (реакції на зміни зовнішнього середовища) і цілеспрямованою (у формі діяльності). Перетворювальні дії людини призводять до зміни навколишнього світу.

Вони можуть набути конструктивної (творчність) і неконструктивної (руйнування) форми.

Друга стадія – *ціннісно-діяльнісна*, (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) – або диспозиційною, відбувається засвоєння суспільного смислу професійної діяльності. Основні зусилля на цій стадії соціалізації сконцентровано на подальшому розвитку особистості студента, а у випадку необхідності – на корекції її окремих якостей. Ця стадія забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда.

Третя стадія – *професійна* (охоплює випускний курс) – сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу. Третя стадія збігається з формуванням у студента здатності до виконання конкретних рольових функцій у системі суспільного виробництва. Ця здатність коригується й розвивається в системі різноманітних виробничих практик, які максимально наближають ідеальні уявлення про обрану професію з реальним її змістом.

Таким чином, на третій стадії соціалізації студентської молоді завершується професійна підготовка, звертається увага на вдосконалення професійної техніки та розвиток творчих здібностей. На цьому етапі є можливість розробити уявну модель-діаграму майбутнього спеціаліста, яка включатиме: 1) трудові риси; 2) інтелектуальні риси; 3) професійну майстерність; 4) морально-етичні якості; 5) світоглядні якості; 6) естетичні якості [5]. На кожній стадії не тільки розв'язуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступну. Таким чином, процес соціалізації студентів містить практичну, психологічну й моральну підготовку до професійної життєдіяльності [5].

Вивчення процесу соціалізації студентства показало, що це: складний і багатофакторний соціальний феномен, завдяки якому особистість здобуває та розширює палітру *соціальних якостей і властивостей*;

– у сучасній вищій школі соціалізація студентства не зводиться до оволодіння тільки професійними знаннями, сьогодні актуальними стають проблеми різностороннього розвитку особистості й передусім її *суб'єктності*;

– у процесі соціалізації студенти не тільки засвоюють і відтворюють соціальні цінності, але й піднімаються до найвищого ступеня соціального розвитку – здатності до соціальної творчості; особливістю соціалізації студентства у ВНЗ є її органічне включення до цілісного

навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, визначає характер управління нею, яке відбувається не прямо, а опосередковано – через організацію виховного процесу;

– соціалізація в умовах демократичних перетворень у системі вищої освіти передбачає надання студентам більших прав та відповідних обов'язків, що змінює традиційне співвідношення між прагненнями молодого покоління та реальними можливостями для їх реалізації.

Висновки. Одним з етапів соціалізації вчені розглядають студентські роки. Студентство є не лише пасивним об'єктом соціалізації з боку суспільних інститутів, а й активним суб'єктом, для якого характерне прагнення до саморозвитку, професійного самоствердження. Вищі навчальні заклади України мають оновлювати не лише процес навчання, але й удосконалювати позанавчальну діяльність, яка спрямована на розвиток духовності, ціннісних орієнтацій кожного юнака й дівчини, їхню поведінку.

Позанавчальна діяльність студентів через самоврядування, фізкультурно-оздоровчу діяльність, самодіяльну творчість, художньо-видовищні заходи, волонтерську, громадську допомогу та інші види діяльності на основі вільного їх вибору як на внутрішньому рівні навчального закладу, так і на зовнішньому – у мікросоціумі, має спрямовуватися на розвиток позитивного ставлення студента до себе як активного та відповідального соціального суб'єкта та інших людей.

Результатом соціалізації студентської молоді є: вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісні орієнтації, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации, исследование адаптации студентов в условиях учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – Л.: Ленингр. Ун-т, 1973. – С.50-72.
2. Капська А. Й. Соціальна робота і деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Й. Капська. – К., 2001.
3. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістично спрямування шкільної соціалізації: пед. розмисли і нотатки. – К.: Тов «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
4. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К., ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічної спеціальності у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г. Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
6. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: Монографія. – К: Вища школа, 1997. – 269 с.

7. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.

8. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у поза-аудиторний час у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Шашенко С. В. – К., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ЗМІСТ

<i>ЛУГІНА ОЛЕНА. Дошкільна освіта польщі: аналіз змін</i>	<i>3</i>
<i>МАМЧУР ІРИНА. Сутність та умови технології ігрової взаємодії в розвитку самопізнання старшокласників.....</i>	<i>8</i>
<i>МАРКОВА ОЛЕНА, ТУРЧАК АНАТОЛІЙ. Волонтерська діяльність у вихованні здорового способу життя учнів старшого підліткового віку.</i>	<i>16</i>
<i>МИЦЕНКО ВАЛЕРІЙ. Роль інформаційної культури у формуванні професійних якостей майбутніх економістів</i>	<i>22</i>
<i>НАЗАРЕНКО МАРИНА. Розвиток професійної музичної освіти в Україні (XVIII – XIX ст.)</i>	<i>28</i>
<i>НЕГРЕБЕЦЬКА ОЛЬГА. Ціннісний контекст музичної культури.....</i>	<i>38</i>
<i>НІКІТІНА ОЛЕНА. Розвиток концепції навчальної діяльності у психологічних дослідженнях XX ст.</i>	<i>45</i>
<i>ОНОЙКО ЮРІЙ. Методичні аспекти розвитку творчої особистості учня в рамках роботи секції географії малої академії наук.....</i>	<i>53</i>
<i>ОСАДЧЕНКО ІННА. Дидактичні вимоги та методика формування кейсів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи ..</i>	<i>58</i>
<i>ОСТАПЕНКО ОКСАНА. Методика формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці</i>	<i>69</i>
<i>ПРИБОРА ТЕТЯНА. Деякі питання дослідження педагогічної ергономіки</i>	<i>75</i>
<i>ПУЛЯК ОЛЬГА. Підготовка студентів освітньо–кваліфікаційного рівня «магістр» як майбутніх начальників цивільного захисту навчальних закладів.....</i>	<i>84</i>
<i>РАЦУЛ АНАТОЛІЙ, КВАС ВАЛЕНТИНА. Актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти</i>	<i>91</i>

РАЦУЛ АНЖЕЛА. Роль інформаційної культури в удосконаленні професійної компетенції вчителів	100
РЕШЕТНИКОВА ГАННА. Проблемно – ситуативні та імітаційно – ігрові завдання як засобами комунікативно – креативного підходу до вивчення фахових дисциплін.....	107
РЯБОВОЛ ЛІЛІЯ. Сутність та особливості сприймання як першого етапу засвоєння навчального правознавчого матеріалу.....	111
САВЧЕНКО НАТАЛІЯ. Засади харцерської методики «прогресивного самовиховання».....	119
САНДЕЦЬКА ОЛЕНА. Освіта людей похилого віку як перспективний напрям освіти дорослих	127
СЕРЕБРЯНСЬКА ОЛЬГА. Методична робота як засіб підвищення рівня професіоналізму педагогів ліцею	132
СЕМЕЗ АНДРІЙ. Теоретичні аспекти професійно-управлінської адаптації менеджера освіти	136
СКОРОХОД ТЕТЯНА. Використання сучасних технологій у формуванні готовності майбутнього фахівця природничих дисциплін до валеологічного виховання учнів.....	145
СЛЮСАРЕНКО МИКОЛА. Дидактичні умови реалізації задачного підходу до навчання природничих дисциплін у педагогічному університеті.....	154
СНІСАР ОЛЕНА. Особливості впровадження методів проблемно-модульної технології у професійну підготовку молодших медичних спеціалістів.....	160
СПИЛУЛ ІГОР. Теоретичні аспекти розвитку творчих здібностей майбутніх учителів хореографії.....	167
СТРАТАН-АРТИШКОВА ТЕТЯНА. Взаємодія мистецтв у процесі художнього пізнання.....	176
СТУКАЛЕНКО ЗОЯ. Формування виконавської майстерності студентів в оркестровому класі	182

- ТИННИЙ ВАДИМ.** Формування готовності майбутніх фахівців з економіки до самоосвітньої діяльності як педагогічна проблема189
- ТРУХАНЕНКО ГАННА.** Різні підходи до визначення поняття «інформаційна компетентність» у сучасній літературі.....193
- ТУРЧАК АНАТОЛІЙ, ПАНЧЕНКО ГАЛИНА.** Організаційно-методичні засади підготовки майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язберігаючої роботи з попередження дидактогенних захворювань молодших школярів.....197
- УЙСІМБАЄВА НАТАЛІЯ.** Компетентнісний підхід до підготовки керівника навчального закладу.....206
- ФАДЄЄВА ТЕТЯНА.** Формування професійно-методичних компетенцій майбутнього вчителя початкових класів у інтернет-середовищі.....212
- ФЕДОРОВ ОЛЕКСАНДР, АФОНІНА ЮЛІЯ.** Найновіші досягнення інформаційних технологій і туризм - нові виклики і можливості218
- ФІЛОНЕНКО ОКСАНА.** Співвідношення стилів керівництва в управлінні навчальним закладом.....226
- ХРІНЕНКО ТЕТЯНА.** До проблеми формування творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій.....233
- ЧАГОВЕЦЬ БОРИС.** Вивчення системи готовності до евристичного навчання учнів у самооцінках педагогів ліцею.238
- ШЕВЧЕНКО ІНГА, БРОДСЬКИЙ ГЕННАДІЙ.** Розвиток професійних якостей майбутніх педагогів-музикантів на заняттях студентських художніх колективів.243
- ШИШОВА ІННА.** Проблеми психологічної культури спілкування майбутніх педагогів251
- ЯЗЛОВЕЦЬКА ОКСАНА.** Соціалізація та виховання студентської молоді у ВНЗ.260

ДЛЯ НОТАТОК



НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 107_2

Серія:

Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15526–4098P від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

**Підписано до друку 04.04.2012р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 14. Тираж 300. Зам. № 6730_2.**

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 24 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua