

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

## **Випуск 83**

**Серія:**  
*Педагогічні науки*

**Кіровоград – 2009**

ББК 83,3 Ук  
Н-37  
УДК 8У

Наукові записки. – Випуск 83. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – 242 с.

ISBN 966-8089-31-6

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

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. **Радул В.В.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний редактор).
2. **Величко С.П.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка.
3. **Кушнір В.А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.
4. **Мельничук С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.
5. **Растригіна А.М.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.
6. **Садовий М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка.
7. **Уйсімбаєва Н.В.** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний секретар).

*Друкується за рішенням ученої ради  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 8 від 23 лютого 2009 р.).*

ISBN 966-8089-31-6

## К. Д. УШИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ

Сергій МЕЛЬНИЧУК  
(Кіровоград)

У статті розкриті погляди К. Д. Ушинського на педагогічну підготовку вчителів.

Актуальність змісту нашої статті викликана тим, що в останні роки діяльності деяких педагогічних університетів України, коли Міністерство освіти і науки дозволило автономно розробляти й затверджувати навчальні плани з усіх спеціальностей, спостерігається зневажливе ставлення та недооцінка щодо психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Виявляється воно в тому, що ректори на основі поданих і розроблених деканами навчальних планів значно зменшують кількість навчальних годин на вивчення циклу педагогічних дисциплін, з навчальних планів деяких університетів зникли раніш такі необхідні для майбутнього вчителя навчальні дисципліни, як основи педагогічної майстерності, методика роботи класного керівника, робота з батьками, відсутній курс сучасних інноваційних технологій тощо.

Досвід свідчить, що в тих педагогічних університетах, які очолюють доктори, професори педагогічних наук, цикл педагогічних дисциплін займає особливе, важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів. Прикладом таких університетів є Тернопільський національний педагогічний університет, у якому ректор і проректор є науковцями в галузі педагогічних наук. У цьому університеті всі вищеперераховані курси займають достойне місце в навчальних планах, причому, як відзначає ректор, їхнє вивчення і відведена для них кількість навчальних годин повністю відповідає вимогам державних стандартів.

Усе це свідчить про те, що при складанні навчальних планів діє суб'єктивний підхід з боку деканатів та ректора, причому нерідко такий підхід обґрунтовується вимогами необхідністю високого рівня знань в основному фахових дисциплін: математики, фізики, мови, літератури тощо. Так, це закономірно, адже випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен глибоко володіти своїм предметом, він має бути так підготовленим, щоб на зміст шкільних навчальних предметів, тобто основ наук, він дивився як освічена людина на таблицю множення. Надаючи переваги циклу фахових дисциплін у навчальних планах і недооцінка циклу психолого-педагогічних іноді деякими керівниками ВНЗ, пояснюється посиланнями на

погляди класиків вітчизняної педагогіки, що не відповідає дійсності.

Такий стан щодо психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів викликає необхідність ще не один раз звернутися до класичних педагогічних поглядів батька вітчизняної педагогіки Костянтина Дмитровича Ушинського (1824–1870), який народився і похований в Україні (Київ).

Учений, педагог був одним із визначних учених свого часу, володів широким колом знань у різних галузях наук, був дійсно народним учителем, його ім'я порівнювали з Коменським, Ломоносовим, Пушкіним тощо. Необхідність і важливість психолого-педагогічної підготовки вчителів простежується в більшості його педагогічних праць: “Про користь педагогічної літератури”, “Про народність в громадському вихованні”, “Проект учительської семінарії”, “Людина як предмет виховання”, “Педагогічна антропологія”, “Три елементи школи”, “Рідне слово” та інших його працях. Вимоги до педагогічної підготовки вчителів у його працях формується диференційовано щодо вчителів молодших і старших класів.

У загальних вимогах до всіх учителів висловлюється на загальних завданнях школи, підкреслюючи, що в питаннях виховання людини провідна роль належить школі, але в цьому “організмі громадського виховання найважливішим членом без сумніву є викладач”.

Педагог підкреслює, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вчителя. Всяка програма викладання, всякий метод виховання, хоч би яким він був добрим, не перейшовши в переконання вихователя, залишається мертвою буквою, що немає ніякої сили в дійсності. “Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції. Нема сумніву, що багато чого залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди залежить від особи вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем: вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити на підручники, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень... дух закладу... живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців”

[1]. Але засоби виховання він одержує з педагогічної літератури, лише вона одна тільки й може оживити педагогічну діяльність учителя. Тільки вона й може збудити в суспільстві увагу до справи виховання і дати в ній вихователям те місце, яке вони повинні посідати відповідно до обов'язків, що покладаються на неї. Ушинський підкреслює, що педагогічна література встановлює, з одного боку, правильні вимоги щодо виховання, а з другого – відкриває засоби для задоволення цих вимог. Зрозуміло, що всі знання з педагогічної літератури майбутній учитель повинен засвоїти в стінах педагогічного закладу.

Готуючи “Проект учительської семінарії”, який покликаний здійснювати підготовку вчителів молодших класів, К.Д.Ушинський розробив і запропонував чіткі вимоги до цієї категорії учителів. Він уважав, що для цих учителів необхідна особлива спеціальна педагогічна підготовка, що для них у справі виховання самих знань ще далеко недостатньо, а й необхідні педагогічні вміння. Звертається увага на те, що “Природні педагогічні таланти...зустрічаються рідше, ніж якісь інші таланти, а тому й не можна розраховувати на них там, де потрібно багато тисяч учителів. Але знання і вміння викладати і впливати викладанням на розумовий і моральний розвиток дітей можуть бути прищеплені молодим людям, які й не мають особливих здібностей.... вчитель молодших класів повинен не лише вміти викладати, а також мати характер, моральність і переконання, тому що його особа впливає більше на учнів, ніж наука, яку він викладає, вчитель повинен відзначатися енциклопедичними знаннями, але в той же час вони повинні характеризуватися закінченістю, повнотою і ясністю. Знання вчителя молодших школярів повинні бути досить різноманітними, він повинен мати знання не тільки з граматики, арифметики, географії та історії, але й природничих наук, медицини, сільського господарства, крім того, вміти добре писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно і, якщо можливо, навіть співати – тільки при цих умовах він може повноцінно виконувати свої функції. У різних своїх працях, а також у документах відомчого характеру, положеннях К.Д. Ушинський підкреслює необхідність при підготовці вчителя провідного місця в навчальних планах надавати педагогіці, психології, фізіології і фаховим методикам, про необхідність мати базову школу, про необхідність організації спеціальних занять з виразного читання, малювання, креслення, рукоділля, співів, гімнастики.

Отже, великий педагог ставить питання про широку психолого-педагогічну та методичну підготовку вчителя молодших школярів. На

його думку, при вивченні предметів важливо сформувати стійкі педагогічні переконання, які він вважає найголовнішим шляхом людського виховання.

Дискусійним, на мій погляд, у сучасних умовах є вимога К.Д.Ушинського щодо філологічної підготовки вчителя молодших школярів, яку він сформулював у “Проекті учительської семінарії” (К.Д. Ушинський, твори, К., 1954 р., стор.244). Він стверджує, що ...обширні філологічні знання не потрібні народному й елементарному вчителю – філологічні ідеї скоріше завдають йому шкоди, ніж будуть корисними, але та оптимальна грамотність, яку він має, „повинна бути ясна, точна і визначена”. Цей висновок К.Д.Ушинський обґрунтовує на основі педагогічного досвіду німецької школи й педагогів того періоду: “Молоді люди, які прослухали університетські курси і винесли з них високі наукові ідеї, здебільшого є поганими елементарними і народними вчителями, вносячи ці ідеї з усією їх обширністю і разом з усією невизначеністю в свою шкільну діяльність” [1]. Цей вислів ще раз підкреслює про необхідність оптимального відбору дидактичного матеріалу як для початкової школи, так і при підготовці майбутніх її учителів. Вирішальну роль у розв'язанні цієї традиційної і важливої проблеми при підготовці вчителів молодших класів належить усім викладачам фахових методик, адже давно відомо, що передавати школяреві всі знання, нагромаджені людством, утопічно та шкідливо, адже зміст шкільної освіти і надалі розбухає.

Згідно з ідеями народності, Ушинський уважав за необхідне, щоб школа являла собою кузню “людяності” й виховувала дітей у душі прагнень народу, він вимагав, щоб учителі були не лише освіченими, але й пройняті народним духом, його інтересами й були вихідцями із народу.

Виділяючи якості вчителя, Ушинський насамперед вимагав, щоб учитель повинен не лише навчати дітей, а й бути вихователем. “У викладачеві середнього навчального закладу знання предмету далеко не є головним показником. Чи важко знати будь-який один предмет у межах гімназійного курсу? Чи важко знати три, чотири таких предметів, викладаючи їх тільки рік чи два? Але головне достоїнство гімназистського викладача полягає в тому, щоб він умів виховувати учнів своїм предметом”.

Ушинський закликав учителів до глибокого й всебічного вивчення учнів і в категоричній формі вимагав: “Хто хоче вчити, той повинен розумітися в потребах учня, заглянути в його душу”, підкреслюючи цим самим, що коли якщо педагогіка хоче виховувати учня у всіх

аспектах, то вона повинна спочатку вивчити його у всіх аспектах.

Одночасно Ушинський вимагав, щоб учитель був освіченим, знаючи свою справу, був завжди зацікавленим у вдосконаленні своїх знань і педагогічної майстерності. “Істинно добросовісний і гарний учитель – явище зовсім таке звичайне, як думають: а ось чому не кожний, хто знає предмет (чи важко його знати?), здатний бути вчителем. Великої енергії і великих навичок вимагає добросовісне виконання цієї посади”, – писав він.

Учитель, за порадою Ушинського, виконує свою значну, відповідальну функцію, якщо він удосконалює не лише свої знання зі свого предмета, але й якщо він систематично підвищує свою педагогічну культуру і, передусім, оволодіває педагогічною теорією, він правильно підкреслює, що “педагогічні заходи і метод виховання досить різноманітні, і тільки ознайомлення з усією цією різноманітністю може врятувати вихователя від тієї однобічності, яка, як на щастя, іноді трапляється у педагогів-практиків, не знайомих з педагогічною літературою”.

У відомій праці “Про користь педагогічної літератури” К.Д.Ушинський значну увагу приділяє необхідності ґрунтовної педагогічної підготовки вчителів. Аналізуючи старі суперечності співвідношення між теорією і практикою в учительській діяльності, автор на основі порівняльного аналізу між педагогікою і медициною робить висновок, що “сама педагогічна практика без теорії – те, що знахарство в медицині”. Ушинський не ставить питання про те, щоб кожний педагог-практик повинен бути вченим, психологом, педагогом, але від кожного з них потрібно вимагати, щоб він якомога ближче був ознайомленим з предметом своєї педагогічної діяльності і найкращим засобом для цього є педагогічна література, вона “знайомить учителів з досвідом розумних і досвідчених педагогів і головне спрямовує нашу власну думку на такі предмети, які легко могли б випасти з нашої уваги”.

Підкреслюючи необхідність педагогічної підготовки вчителя, Ушинський робить таке порівняння: якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він добре знав свій предмет, тобто ремесло й виготовляв речі відповідно до кращих людських потреб, то чому суспільство не має права вимагати від педагога, якому ми довіряємо розумову й моральну природу дитини, щоб він також добре знав свій предмет. У розв’язанні цієї проблеми наймогутнішим засобом є педагогічна література, у якій розглядаються проблеми педагогічної теорії і практики. Педагогічна література вириває вихователя з його замкнутої, сонної сфери, уводить його в благородне коло мислителів, що присвятили своє життя справі виховання і навчання, при існуванні педагогічної літератури кожен вихователь має змогу не обмежуватися тисним колом своєї діяльності. Його досвід, думка, яка сформувалася в його практиці на основі знань з педагогіки і практичного досвіду, є цінними як для школи, так і для інших.

На основі вчення К.Д.Ушинського можна сформулювати такі вимоги до вчителя молодших класів: учитель початкових класів повинен мати широкі енциклопедичні знання з усіх предметів, але повні з педагогіки, психології, фахових методик, добрий учитель гімназії ще не може бути добрим учителем молодших школярів.

Енциклопедичні знання, психолого-педагогічні та з фахових методик повинні бути ясні, точні й виразні, різноманітні. Вимоги до вчителя гімназії (середньої школи) викладені на попередніх сторінках.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. К.Д.Ушинський. Твори. К. “Рідна школа”, 1954.
2. Л.О.Лордкианидзе. Педагогическое учение К.Д.Ушинского. Учебное педагогическое издание. 1950.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мельничук Сергій Гаврилович** – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРУ ВИЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

**Валерій РАДУЛ**  
(Кіровоград)

Пропонуються особливості простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя.

Моделюючи простір вияву соціальної зрілості особистості вчителя, ми передбачаємо як одну з умов, що цьому сприяє формування соціальної зрілості. Простір вияву соціальної

зрілості особистості вчителя визначається як механізм зворотного зв’язку в явищах та процесах реальної дійсності. За положенням Л.С.Виготського [1] про те, що основне завдання вихователя у виховному процесі полягає у створенні педагогічно оформленого

середовища, яке впливає на формування особистості вихованця, а отже, цим самим вихователь сприяє утворенню певних нових реакцій організму дитини на ті чи інші ситуації. Звідси можна говорити про значний виховний вплив (вихователя або ж середовища) на формування якісних характеристик особистості вихованців.

Метою пропонованого дослідження є обґрунтування окремих впливів вихователя у складних сучасних умовах. Ми вважаємо, що ефективні впливи може організувати лише той вихователь, який сам характеризується відповідним якісним рівнем свого розвитку. Для розуміння якісних характеристик розвитку особистості вчителя використовуємо поняття його соціальної зрілості.

Моделюючи будь-який педагогічний чи виховний процес, у тому числі й простір вияву соціальної зрілості особистості вчителя, маємо справу з кількома цілісними системами: по-перше цілою, що об'єктивно існує; або тією, що існує уявно; по-друге, цілою, нею самою штучно створеною, яка покликана експонувати першу.

Моделювання простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя можна вважати різновидом моделювання соціальної системи. Воно принципово відрізняється від моделювання систем фізичних, хімічних тощо. У просторі вияву соціальної зрілості кожний компонент (окрема особистість або ж її стан, рівень розвитку) не тотожний кожному іншому. Його поведінка характеризується не лише поведінкою системи, зовнішніми впливами, але й внутрішнім станом. Кожний складовий елемент здатний приймати власне рішення. Це рішення (вибір) може відповідати вимогам системи, причому ступінь невідповідності може бути різним – від майже повного прийняття вимог, поведінки системи, до їхнього повного неприйняття. Як зазначає М.М. Моїсєєв: “Неможливість дати досить повний опис поведінки середовища тільки на основі властивостей індивідів, що його утворюють, неможливість побудувати макроопис, спираючись лише на інформацію про макрорівень, і є, ймовірно, головною особливістю соціальних систем з погляду моделювання. Вона робить недостатньою ту логічну схему, яку виробила фізика, ставить перед дослідником багато нових і складних питань” [3].

Модель простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя покликана інтегрувати об'єктивні закономірності системи з цілями, котрі ставлять перед собою система начально-виховної роботи школи й окремих учителів як її компонент.

На практиці досягнення цієї інтеграції утворює одне із головних завдань управління як навчально-виховним процесом, так і розвитком особистості. Це означає, що модель простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя повинна імітувати й специфічні для процесу розвитку об'єктивні закономірності й способи поєднання вимог цих особливостей з цілями та завданнями як системи виховання в цілому, так і її компонентів. Тобто модель простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя як система, покликана слугувати і засобом відображення, і засобом управління, впливу на навчально-виховну систему для того щоб, пізнати простір вияву й перетворити його за допомогою формування соціальної зрілості особистості вчителя.

Розміщення та особливості простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя у загальному соціальному просторі можна пояснити за допомогою трьох координат (X,Y,Z), на трьох осях координат: економічній (Ек), політичній (Пол), професійній (Пр). Сам простір вияву можна описати інтервалами координат на відповідних осях: (X2–X1), (Y2–Y1), (Z2–Z1). Графічне зображення подано на рис.1.

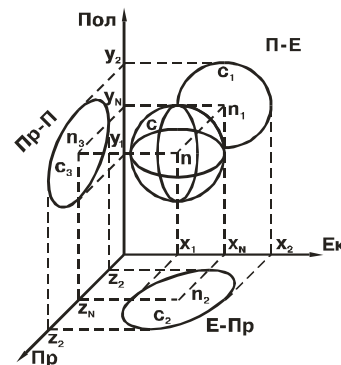


Рис. 1

У системі “соціальне середовище – особистість” нас цікавить, як соціальне оточення впливає на формування соціальної зрілості особистості вчителя і, навпаки, за яких умов вчитель може здійснювати зворотний вплив.

Специфіка соціального середовища полягає у тому, що воно не може бути зрозумілим без зіставлення із відповідним об'єктом чи суб'єктом. Середовище повинне щось оточувати. Воно є складовим більшого утворення. Таким чином, воно завжди містить певний елемент відносності – певна система предметів стає середовищем щодо групи (якості), для якої вона є середовищем.

Ми розглядаємо педагогічне середовище як різновид соціального середовища. Надалі будемо називати його соціально-педагогічним середовищем.

Безпосередні міжособистісні умови існування вчителя, які можна виділити із соціально-педагогічного середовища, і є мікросередовищем особистості вчителя. Сутність такого мікросередовища не доцільно уважати таким, за допомогою якого розкривається поняття соціально-педагогічного середовища або виділяються його складові. Мікросередовище вияву особистості вчителя – це об'єктивна соціальна реальність, сукупність матеріальних, політичних, соціально-психологічних та педагогічних факторів, які безпосередньо взаємодіють з особистістю в процесі її вияву.

Вияв особистості вчителя ми характеризуємо за допомогою її диспозиції. Визначаючи диспозицію особистості, В.А. Ядов пише: “Є багата література, присвячена регулятивним функціям різноманітних станів готовності особистості до відповідного способу дій. Їх називають по-різному – життєва позиція, спрямованість інтересів, ціннісна орієнтація, соціальна установка, суб'єктивні відносини, головна мотивація, суб'єктивний смисл, що надається діям, тощо. Усе це не що інше, як диспозиції особистості – фіксовані в її соціальному досвіді нахили сприймати та оцінювати умови діяльності, а також діяти в цих умовах відповідно. Розумно припустити, – пише далі В.А. Ядов, – що диспозиції особистості не хаотичні, а утворюють систему” [2].

Як психологічна, так і педагогічна науки визнають найсуттєвішим об'єктом усіх своїх досліджень людину, її особистість. Вона є найскладнішою із відомих у науці систем, що володіє унікальними характеристиками, насамперед здатністю до саморегуляції. За характеристикою І.П. Павлова: “Людина є, звичайно, система, як і інша в природі, що підпорядкована обов'язковим і єдиним для всієї природи законам, але система, у горизонті нашого сучасного наукового бачення, єдина за найвищим саморегулюванням” [4].

У педагогічному аналізі неможливо діяти без урахування психофізіологічних особливостей особистості. Дотримуємося підходу, котрі розглядає психологічні якості як функціональні, тобто ті, що утворюються в результаті динамічної взаємодії організму із середовищем.

Аналізуючи простір вияву соціальної зрілості особистості вчителя, ми зштовхуємося із необхідністю аналізу взаємодії різноманітних його взаємин з тими складними системами, в яких він живе і які утворюють його світ. У цьому напрямку доцільно звертати увагу не лише на функціональні зв'язки, а передусім на системні якості особистості. Системні якості – це інтегральні якості особистості вчителя, які

недоступні прямому спостереженню, і можуть бути встановлені лише науковим аналізом тих систем, до яких належить ця особистість, і закономірностями, яким підпорядкована її поведінка.

Як показав С.Л. Рубінштейн [5], людському буттю притаманні багатоплановість, багаторівневність і багатозаровність. Щоб розкрити всю багатозаровність якостей особистості вчителя і визначити місце, яке займає серед них соціальна зрілість його особистості, логічно розглядати сукупність систем, що впливають на розвиток особистісних якостей учителя. Згідно із системним підходом будь-яке явище виникає та існує у рамках деякої (достатньо великої) системи явищ. Соціальна зрілість учителя як певний стан розвитку його особистості виникає й існує у рамках відповідної системи явищ, а саме макросередовищі його існування. Важливо, що зв'язки між складовими соціальної зрілості вчителя виступають не як епізодичні й випадкові взаємодії, а слугують суттєвими умовами виникнення, існування й розвитку кожної із складових, а разом з тим і соціальної зрілості як системної якості.

Сформоване в науці загальне положення про єдність структури й функцій має безпосередній стосунок і до соціально-педагогічних досліджень. Зв'язок структури соціальної зрілості та соціальних функцій учителя є надто складним. Зв'язані із матеріально-структурними функціональні якості невіддільні від системних. Будь-яку функцію важко зрозуміти, якщо розглядати її саму собою (окремо), у відриві від тієї системи, у якій існує і розвивається особистість учителя, що володіє цією функцією.

Для того, щоб досліджувати простір вияву соціальної зрілості особистості вчителя в усіх взаємозв'язках і зумовленостях, необхідно рухатися від абстрактного до конкретного. У цьому напрямку кожний акт аналізу є кроком на шляху синтезу – на шляху виявлення зв'язку між частинами цілого.

Наш підхід у дослідженні простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя ґрунтується на принципі діяльності. Тут не можна повністю враховувати специфічний зміст явища, що досліджується як цілісна система. На цьому шляху ми зіштовхуємося із рядом проблем: по-перше, жоден із етапів дослідження не відповідає одному будь-якому типу пізнавальних дій. По-друге, якщо навіть ці етапи відповідають відповідним типам пізнавальних дій, то виникає питання, як простежити та обґрунтувати взаємозв'язок між етапами, а відповідно й цілісність усього процесу дослідження. По-третє, типи пізнавальних дій не є стабільними, а отже, не

можуть бути системою координат для забезпечення однорідності й зіставності інформації, яку одержують у процесі дослідження. Як зазначає В.А. Ядов, “діалектика стверджує, що якості, або стійкі властивості предмета (соціального об’єкта), виявляються як те, що зберігається в багатогранних зв’язках цього предмета з іншими...” [7].

Цей принцип реалізується в конкретних методиках за допомогою пошуку стійких, загальних сполук і зв’язків об’єкта, що вивчається, через перебіг, зіставлення даних, котрі одержані при обстеженні різних ситуацій, у яких знаходиться об’єкт. Такою сполукою згідно з нашим підходом є соціальна зрілість особистості. Найбільш сильним прийомом аналізу інформації, що має переваги в практиці соціальних досліджень, є метод емпіричної типологізації як пошук стійких сполук властивостей соціальних об’єктів (або явищ), які розглядаються відповідності до описових гіпотез у кількох вимірах одночасно, де стійкість властивостей відповідного рівня знаходиться багаторазовим їхнім перебором. В основі цих методологічних вимог лежить проблема значущості емпіричних критеріїв для виділення рівнів соціальної зрілості особистості вчителя.

Так, наприклад, П. Лазарсфельд уважав, що соціальні страти (класи) людей можна розкласти на типи на основі вимірюваних емпіричних ознак – грошей і професій, оскільки положення індивіда в сучасному суспільстві визначається головним чином його професією [7]. Для більш глибокого аналізу явища чи процесу необхідно пізнати зміни й розвиток особливих та одиничних явищ у їхньому взаємозв’язку й цілісності. У процесі пошуку цілого (як виду узагальнення) об’єкт розглядають як дещо особливе, специфічне, індивідуальне. Результатом такого пошуку узагальнення є конкретне явище (простір вияву), (соціальна зрілість) у його розвитку. У такому разі об’єкт виступає і як стандарт, і як індивідуальність, тобто як певний тип. Тут не просто “повторюється” спільне в окремому, а загальне в одиничному як принцип розвитку, як сутність у явищі. За допомогою таких типів ми можемо здійснити перехід від абстрактного до конкретного.

Для кількісної характеристики простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя доцільно застосовувати теорію ймовірностей, математичну статистику, що сприяє відтворенню статистичної сторони детермінації – залежності конкретної ознаки одиничних явищ масової сукупності необхідними й випадковими причинами. У дійсності соціально-педагогічні явища та процеси можуть бути виміряні лише з

кількісної (а не з якісної) сторони. Причому умовою їхнього вимірювання і співвимірності, тобто передумовою застосування до них кількісних форм, є знання їхніх якісних відмінностей і підхід до них, як до якісно однорідних явищ.

Простір вияву соціальної зрілості особистості вчителя – це явище, що утворюється з ряду об’єктів, які взаємодіють між собою. Можна вважати цей простір як певну організацію. Організацію означаємо як сплановану координацію діяльності двох і більше людей, які, діючи згідно з певними нормативними основами, в умовах розподілу праці, а також при дотриманні встановленої ієрархії управління, прагнуть до досягнення загальної цілі або групи (кількох) цілей.

Висновок. Виходячи з вищезазначеного, виділяємо основні ознаки простору вияву соціальної зрілості особистості вчителя як організаційної структури:

- Спланована координація групових дій передбачає здійснення організаційного управління. Дії не відбуваються спонтанно, а заздалегідь передбачаються. Важливим фактором спланованої координації дій у просторі вияву є необхідність в інформації та системах, що сприяють прийняттю рішень учителем, які полегшують управління організацією. Моделювання допоміжних систем повинне бути узгодженим з моделлю організації.

- Оскільки простір вияву складається з багатьох об’єктів, які взаємодіють, індивідуальні дії повинні бути зафіксовані й функціонально розподілені таким чином, щоб вони доповнювали одна одну, були збалансованими й гармонізованими для забезпечення ефективного функціонування простору вияву.

- Простір вияву здійснює свій вплив і сприяє реалізації функцій в умовах розподілу обов’язків та ієрархії управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
2. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л, 1979.
3. Моисеев Н.Н. Математик задает вопросы. М., 1974.
4. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. М.; Л.:Изд-во АН СССР, 1951.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд./ Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Педагогика, 1970. – 416с.
6. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании. – Вопросы философии, 1973, №6. – 98–III.
7. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М., 1972.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Радул Валерій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості.



## ПРОЕКТУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Алла РАСТРИГІНА  
(Кіровоград)

У статті йдеться про ефективність упровадження методу проектів у практику роботи музичних відділень факультетів мистецтв.

*Актуальність.* Сьогодні чи не одне з головних місць у документах ЮНЕСКО, Ради Європи, ЄС та інших міжнародних організацій посідають питання модернізації мистецької освіти як такої, що має потужний потенціал у розв'язанні цілого ряду проблем сучасного людства як культурно-політичних, так і суто педагогічних.

Ідея необхідності розвитку зв'язків між освітою та мистецтвом стає підґрунтям для виділення нової – науково-мистецької парадигми освіти [1]. З цієї позиції музично-педагогічна освіта потребує нових підходів не тільки у визначенні освітніх стандартів і кваліфікаційних характеристик фахівця нового типу, а й удосконалення її змістовного наповнення, яке відповідало б вимогам сучасності.

*Постановка проблеми.* Одним із найбільш ефективних механізмів удосконалення процесу підготовки фахівців сучасного типу, на наш погляд, є метод проектів, оскільки являє собою найвищу форму інноваційної діяльності, що забезпечує створення нового змісту й технологій освіти, а також нових способів і технік педагогічної діяльності й мислення.

Теоретичні засади виникнення й трансформації методу проектів у сучасний соціокультурний простір досить широко розглянуто в ряді наукових праць, головними характеристиками яких є розробка методологічних підходів до проектування: прагнення поєднати знання про діяльність та мислення, об'єктивні знання та рефлексивні тощо. Методологічним основам проектування присвячені також фундаментальні праці О. Анісімова, В. Воропаєва, І. Генісаретського, Г. Щедровицького та інших, які, на жаль, для практиків залишаються досить не легкими для усвідомлення.

Щодо прикладних досліджень у цьому напрямку найбільший інтерес являє собою наукова школа В. Слободчікова, послідовники якої розвивають уявлення про процес проектування на основі виділення ними базових етапів:

- концептуалізація проблеми, яка має бути розв'язана в певному соціокультурному просторі, де концепція виступає як сукупність

різнопрофесійних, різнопредметних поглядів на вихідну ідею й різнопозиційних ставлень до неї;

- програмування сукупності видів діяльності в логічній та часовій послідовності, в основу якого покладено попередню концептуальну розробку;

- планування дій з реалізації проекту [2].

На основі названих базових етапів чітко простежується логіка руху змісту: від абстрактного, що зазначається в концепції та її ідеях, до абстрактно-конкретного, вираженого у вигляді програм діяльності з реалізації задуму концепції, і далі – до конкретного плану реалізації сукупності всіх необхідних складових для створення проекту.

Практика впровадження методу проектів у роботу кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання, науковий пошук професорсько-викладацького складу якої спрямовано на дослідження проблем модернізації музично-педагогічної освіти, визначення можливостей удосконалення процесу професійної підготовки студентів у напрямках його змістовного наповнення, модернізації його змісту та використання інноваційних технологій для підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики знайшла розкриття в навчальному процесі музичного відділення мистецького факультету.

На базі кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка, лабораторії естрадного співу та студії звукозапису, які діють на мистецькому факультеті, було започатковано ряд проектів, зокрема творчі проекти хор-студії “Акваторія” та вокального ансамблю “Оріана”, що реалізовувались в навчальній та позанавчальній діяльності студентів. Ініціатором створення проектів стала творча група однодумців у складі декана мистецького факультету, завідувачої випускової кафедри й ряду викладачів і аспірантів різних кафедр мистецького факультету.

В процесі створення проектів ми спиралися на алгоритм проектної діяльності, запропонований А. Сіденко [2], а саме:

- визначено учасників проектної діяльності на етапах розробки та запуску проекту;

- обґрунтовано потребу в удосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців на

предметах вокально-хорового циклу на основі аналізу наявної системи;

- визначено мету проекту;
- зазначено коло завдань з реалізації мети;
- визначено можливі способи реалізації мети й завдань;

- окреслено послідовність кроків, що необхідні для функціонування проекту;

- прогнозовано можливі результати проекту;
- визначено допустимий строк виконання проекту.

Прикладом успішного розв'язання основним завдань щодо створення й реалізації проектів став проект хор-студії "Акваторія", де було об'єднано зусилля трьох відділень мистецького факультету: музичного, хореографічного та художньо-графічного для постановки мюзиклу, де поєдналися сценічна дія, музика та хореографія.

В основу сюжету музичної п'єси-містерії "Голоси скіфських курганів" лягли нариси доцента відділення дизайну О. Босого, великого знавця з прадавньої історії скіфських племен, які проживали на території Кіровоградській області, а також історичний та літературний спадок відомого в Україні історика й археолога Б. Мозолецького. Музичний матеріал п'єси склали пісні, написані викладачами факультету О. Босим, Л. Гайдай та студентами А. Мельником та К. Соломєєвою. Аранжування здійснював викладач комп'ютерного аранжування та завідувачий студією звукозапису В. Політаєв.

Презентація вищезазначеного проекту набула розголосу не тільки в стінах університету, цей проект було знято обласним телебаченням, його прем'єра стала дійсно подією у культурному житті міста і області.

Вдале започаткування стало для професорсько-викладацького складу кафедри керівництвом до дії у подальших наукових розвідках щодо використання методу проектів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів.

Якісна всебічна вокально-хорова підготовка майбутніх педагогів-музикантів – провідне завдання, що стоїть перед колективом кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання. Тому, крім вищезазначених творчих знахідок, що дійсно стали яскравим зразком ефективності застосування методу проектів у навчально-виховній підготовці майбутніх фахівців, сьогодні на кафедрі ведеться плідна робота щодо вдосконалення асистентської практики студентів-магістрантів з метою активного прилучення їх до самостійної творчої діяльності. Саме остання, на наш погляд, має допомогти студентів співвіднести свої можливості з вимогами, що стоять перед

майбутнім викладачем-музикантом, виявити й усвідомити інтенсивність і результативність власної художньо-творчої самореалізації, що зумовлена потребою в самоздійсненні й особистісному зростанні.

З огляду на вітчизняні та європейські стандарти підготовки магістрів, де освітня складова має забезпечувати поглиблену фахову підготовку інноваційного характеру, а також набуття студентом певного досвіду застосування та продукування її результатів у практичній діяльності, з початку нинішнього навчального року під час асистентської практики студенти залучаються не тільки до різних видів професійної творчої діяльності: участі у творчих колективах, художніх конкурсах, підготовці власних звітних концертів, а й мають самостійно працювати у вже наявних кафедральних проектах та створювати власні творчі проекти, репрезентуючи їх прилюдно як результат самостійної творчої діяльності.

Інтегративний характер підготовки майбутнього вчителя музики в сучасних умовах функціонування мистецьких факультетів, вимагає пошуку нових способів та педагогічних інноваційних технологій, застосування різноманітних форм навчальної діяльності, диференціації методів оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, яка повинна коригуватися залежно від базової музичної підготовки студентів, розвитку їхніх музичних здібностей, вокальних даних, попереднього вокально-хорового досвіду тощо.

Саме для студентів бакалаврату, які вступили на навчання, не маючи досвіду музичної освіти та із слабкою вокально-хоровою підготовкою у рамках практичних занять, на базі хор-студії створено своєрідну творчу лабораторію для оптимізації їхньої фахової та психологічної адаптації до вимог навчального процесу й підвищення рівня базової музичної підготовки. На практичних заняттях хору-студії студенти опановують не тільки базовий комплекс вокально-хорових навичок: академічну манеру звукоутворення, правильне володіння співацьким диханням, а й розвивають усі компоненти музичного слуху, почуття строю та ансамблю, стають повноцінними хоровими співаками й набувають практичних навичок методики вокально-хорової роботи з однорідним дитячим хором, оскільки склад жіночого хору-студії, на відміну від інших хорових колективів факультету, ідентичний складу майбутнього шкільного хору.

Отже, студенти-магістранти під час асистентської практики мають нагоду в рамках хор-студії проводити практичні заняття й випробовувати "на собі" різноманітні прийоми

самостійної творчої роботи над звукоутворенням, інтонацією, дикцією, ритмом, строем, ансамблем, елементами хорової звучності.

Цьому сприяє цікавий, вдало підібраний, дидактично насичений художній репертуар хору-студії, який містить, поряд з класичними, яскраві зразки хорової музики сучасних українських та зарубіжних авторів, хорові мініатюри, твори із супроводом та без супроводу, тематично й структурно різноманітні, але доступні для самостійного опрацювання з хоровим колективом такого типу.

Важливою складовою підготовки студентів-магістрантів до самостійної творчої діяльності є коректний підхід до добору й адаптування хорових творів для учасників такого хорового колективу. На заняттях хору-студії студенти-магістранти мають показати професійні навички й уміння щодо оригінальної інтерпретації хорових творів, творчого збагачення їхньої фактури через застосування найрізноманітнішого музичного інструментарію (трикутники, бубни, кастаньети, свисточки) тощо, тим самим набуваючи досвіду самостійної творчої діяльності.

Власний творчий проект є одним із найбільш ефективних механізмів визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього магістра, оскільки являє собою найвищу форму інноваційної діяльності, що зумовлює створення нового змісту й технологій освіти, а також нових способів і технік педагогічної діяльності й мислення та забезпечує підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-музикантів.

Проектна діяльність студентів-магістрантів мистецького факультету здійснюється за аналогією з використовуваною раніше структурою створення проектів. З її компонентами вони ознайомлюються на початку асистентської практики і у процесі практичної діяльності як викладачів кафедри починають самостійно працювати над запровадженням проекту в життя.

Першим компонентом структури є визначення кола учасників проекту, після чого відбувається вибір теми й визначення типу проекту. Особливо важливим компонентом є постановка проблеми, мети й завдань проекту. Далі відбувається вибір методів і засобів реалізації проекту, де, власне, й починається самостійна творча діяльність студентів. Завершуватиме створення проекту його прилюдна презентація серед викладачів та студентів мистецького факультету.

Завершальним етапом для студентів-магістрантів має бути підбиття підсумків їхньої

самостійної творчої роботи, що потребує чіткої системи оцінювання створеного проекту й відповідно – розробки критерій такої оцінки.

У процесі вивчення літературних джерел з цього питання ми виявили різноманітні підходи до визначення параметрів і критеріїв оцінювання проектів. Наприклад, Є. Полат пропонує певні параметри зовнішньої оцінки проектів [3, 79], серед яких найбільш важливими є:

- активність кожного учасника проекту відповідно до індивідуальних потреб і можливостей;
- колективний характер рішень, що приймалися в процесі роботи;
- характер спілкування, взаємодопомоги та взаємодоповненості учасників проекту;
- необхідне й достатнє проникнення в глибину проблеми, залучення інформації з інших сфер мистецтва та науки;
- уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність й аргументованість відповідей кожного члена групи.

М. Шнейдер уважає за необхідне використовувати критерії оцінки проекту відповідно до програми Міжнародного бакалаврата [4]. І. Сергєєв приводить критерії оцінки проектів, що використовувались у практиці недержавних та державних закладів освіти [5].

Порівняльний аналіз наведених систем оцінювання проектів привів нас до висновку про те, що всі автори виокремлюють критерії, які пов'язані з актуальністю вибраної теми, глибиною її дослідження та переконливістю висновків. У всьому іншому критерії оцінювання проектів досить індивідуальні й вибираються залежно та відповідно до значущості тієї чи іншої якості проекту. Отже, аналіз різних підходів до визначення критеріїв оцінювання проекту уможливив сформулювати нам критерії оцінки проектної діяльності студентів у процесі асистентської практики на мистецькому факультеті. Для оцінювання їхніх проектів використовуватимуться наступні критерії:

- визначення типу проекту;
- постановка проблеми, мети й завдань;
- визначення кола учасників проекту;
- методи й засоби реалізації проекту;
- визначення етапів самостійного творчого проектування та їх відтворення в процесі презентації проекту;
- підбиття підсумків проведеного творчого заходу;
- захист проекту й колективне обговорення результатів.

Відповідно, для оцінювання самостійної творчої проектної діяльності студентів-

магістрантів використовуватимуться такі критерії:

- актуальність обраного проекту та відповідність поставленій меті та завданням;
- коректність вибору використаних методів й засобів;
- планування й розвиток проекту ;
- самостійність у створенні проекту;
- оригінальність розв'язання проблеми, аналіз творчості;
- розкриття змісту проекту в презентації;
- артистизм та виразність виступу;
- використання засобів наочності й технічних засобів;
- аналіз процесу роботи над проектом і його результату;
- особиста зацікавленість і ставлення до роботи.

*Висновок.* Таким чином, аналізуючи попередній досвід використання методу проектів у навчально-виховному процесі студентів мистецького факультету й працюючи над удосконаленням системи підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, зокрема в тій її частині, яка пов’язана з асистентською практикою, ми прийшли до висновку, що застосування методу проектів у самостійній творчій діяльності майбутніх магістрів є ефективним засобом удосконалення їхньої як навчальної, так і позанавчальної діяльності.

На особливу увагу заслуговує той факт, що коли на етапі концептуалізації творчого

проекту дійсно виявилось розмаїття різнопредметних та різнопозиційних уявлень щодо вихідного задуму проекту, то в процесі його поступової реалізації під час асистентської практики кожен із студентів-магістрантів відчуває, що означає працювати в команді й нести відповідальність за загальну справу, що означає пошук вирішення проблеми й який механізм цієї дії, як правильно крокувати від концептуалізації до програмування, планування й отримання результату в самостійній проектній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. LEA International. Interdisciplinary approach. - <http://portal.unesco.org/culture/>
2. Сиденко А. Метод проектов как условие развития исследовательских компетенций учащихся// Академический вестник. – 2003. – №9.
3. Полат С., Бухаркина М., Моисеевна М., Петров А. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров /Под ред. Е.Полат. – М., 2001.
4. Шнейдер М. Оценка качества проектной деятельности учащихся// Лицейск. и гимназ. образование. – 2002. – № 9.
5. Сергеев И. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М., 2003.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Растрюгіна Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання мистецького факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* модернізація музично-педагогічної освіти в Україні та впровадження педагогіки свободи теорію і практику роботи педагогічних ВНЗ.

## ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

**Марина ГРИНЬОВА**  
(Полтава)

Автор досліджує особливості законодавчої бази як важливого чинника забезпечення ефективності діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США.

Ефективність роботи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США пояснюється високим рівнем правового регулювання студентської діяльності. Як уважає Я.С.Колибабюк: “Правове регулювання суспільної діяльності – необхідна умова, яка забезпечує можливості студенту реалізувати себе” [1, 97]. У своїй діяльності студентське самоврядування керується Кодексом честі, Статутом, Конституцією студентського уряду та Правилами поведінки.

Коледж Уільяма і Мері вважається першим університетом США, у якому було сформульовано та затверджено “Кодекс честі” як метод організації студентського

самоврядування. До цього часу студентський уряд нагадував поліцейську систему. 1779 року була створена комісія викладачів, яка, ґрунтуючись на принципах демократії, взаємоповаги та вчення про природу людини, розробила правила поведінки в коледжі. Правила поведінки, або Кодекс честі, дійсний і до цього часу. Кодекс честі коледжу Уільяма і Мері поширився в інші університети, зазнаючи незначних поправок, і на сьогодні є “складовою частиною студентського життя у США” [5, 398].

Слід зазначити, що на практиці результативність Кодексу честі була набагато нижчою, ніж очікували автори. Вивчення впливу Кодексу честі на поведінку студентів виявили необхідність підтримувати правила системою студентського самоврядування, а також студентськими радами та судовими процесами.

Для ілюстрації нормативно-правової бази діяльності студентського уряду проаналізуємо законодавчі документи державного університету імені Трумена штату Міссурі. У концепції освітньої діяльності університету зазначено, що метою діяльності університету є поліпшення знань, забезпечення умов для свободи мислення та сприяння особистісному, соціальному та інтелектуальному розвитку студентів. Університет зможе досягти поставленої мети, готуючи студентів до успішної професійної діяльності, забезпечуючи необхідні умови для досягнення студентами власних цілей та пропонуючи громаді послуги в галузі науки. Діяльність студентського уряду підпорядковується досягненню основних завдань навчального закладу. Для забезпечення ефективності діяльності студентського самоврядування студентський уряд регулюється власною Конституцією, Статутом та Положенням про права студентів або Правилами поведінки.

Конституцію розробляють самі студенти, керуючись основними положеннями Конституції країни. У Конституції студентського уряду державного університету імені Трумена в штаті Міссурі зазначено, що студентська рада активно реалізує основні завдання університету, виражає інтереси студентства через участь в університетських комісіях. Розробляє відповідні законодавчі акти й вважається координувальним органом, який сприяє інтеграції студентської діяльності в інтересах кожного студента.

Структура студентського уряду у вищих навчальних закладах відповідає структурі уряду США й складається з трьох гілок влади: виконавчої, законодавчої та судової. Право законодавчої ініціативи в студентському уряді належить студентському Сенату. До складу Сенату входять: представники від студентів до ради університету, спікер, сенатори від студентів усіх курсів, сенатор від магістрів, представники від організацій та юристи університету.

Конституція визначає повноваження студентського уряду, спікера та представників від студентських організацій. Конституція містить статті про імпичмент Президенту, цензуру, вимоги до успішності сенаторів та відвідування засідань, роботу відділів навчальної роботи, студентської діяльності, зовнішніх справ, порядок апеляцій. У Конституції зазначається, що порядок проведення засідань студентського уряду повинен відповідати правилам, викладеним в останньому виданні "Правила проведення засідань та зборів за Робертом" (Robert's Rules of Order).

Статті Конституції про законодавчу владу визначають, що виконавчу владу має Президент студентського уряду. Секретар, фінансовий менеджер, голови відділів та департаменти

утворюють виконавчий комітет і допомагають Президенту виконувати повноваження. Президент студентського уряду не може обіймати посаду в Сенаті студентів. Президент студентського уряду вносить до Сенату подання про призначення; має право вето щодо прийнятих сенатом законів (протягом 72 годин після прийняття закону, разом зі спікером та секретарем подає письмові зауваження); підписує закони; утворює у разі необхідності спеціальні комісії; призначає позачергові збори Сенату студентів у строки, встановлені Конституцією; є представником від студентів до Сенату викладачів. У Конституції визначено також повноваження фінансового менеджера (скарбничого), секретаря й членів виконавчого комітету. Фінансовий менеджер (скарбничий) призначається Президентом та затверджується більшістю голосів присутніх членів Сенату. Фінансовий менеджер (скарбничий) веде бухгалтерський облік фінансової діяльності студентського уряду, координує проведення збору коштів, від імені студентського уряду робить вклади та знімає кошти з рахунку. Він також консультує студентський уряд у питаннях планування бюджету.

Секретар теж призначається Президентом студентського уряду та затверджується більшістю голосів членів Сенату. Секретар веде протокол чергових та позачергових засідань Сенату студентів та виконавчого комітету, допомагає у підготовці річного звіту студентського уряду, контролює відвідування засідань Сенату та проводить політику щодо пропусків.

Конституція студентського уряду встановлює вимоги до проведення виборів та строки виконання повноважень урядом. У статтях про вибори пояснюються вимоги до кандидатів на посаду Президента студентської ради, порядок заміни Президента, проведення дострокових виборів. В Основному законі студентського уряду акцентується увага на необхідності затвердження Сенатом етичних норм поведінки (Ethical Code of Conduct).

У Конституції чітко виписані статті про відставку, проведення референдуму та використання права законодавчої ініціативи. Неможливість виконання Президентом та сенаторами своїх повноважень має бути підтверджена більшістю від конституційного складу студентського уряду. Поправки до Конституції також приймаються більшістю.

Статут студентського уряду є ще одним нормативно-правовим документом, що регулює діяльність студентського самоврядування. У Статуті конкретизуються основні положення Конституції. Наприклад, стаття Конституції про виконавчу владу визначає склад виконавчого комітету, строки виконання повноважень, наступність, порядок відставки, вимоги до

успішності членів студентської ради, перелічує виконавчі відділи (департаменти), а Статут деталізує повноваження Президента, порядок накладання вето на закони, строки та порядок подання кандидатур, регулює діяльність кожного департаменту, визначає особливості їхньої діяльності.

У Положенні про правила поведінки студентів констатується, що студенти мають права, гарантовані громадянам США Конституцією Федерації, штату та чинним законодавством. Ці права не обмежуються й передбачають право на приватність, рівні можливості, рівне ставлення, свободу слова, зібрання й асоціації. Прикладами практичного користування зазначеними правами в університеті є право студентів організувати клуби й ставати членами організацій з метою розвитку спільних інтересів, право брати участь у дискусіях та обмінюватися думками, право висловлюватися, писати або видавати публікації на різні теми, не порушуючи чинного законодавства.

Оскільки студенти є членами громади університету, крім громадянських прав, вони мають право на точну й доступно сформульовану інформацію, у тому числі інформацію стосовно академічних вимог, вимог до одержання диплома та правил поведінки; право на справедливе та об'єктивне ставлення до кожної особистості; право на участь у розробці політики університету, що стосується життя студентів, через роботу у відповідних університетських комісіях (за рішенням Президента університету чи його заступника); право на користування матеріально-технічною базою університету, дотримуючись встановлених правил для користування.

Для забезпечення гарантії прав і підтримання загального порядку університет залишає за собою право встановлювати час, місце й спосіб, у який можна користуватися правом. Наприклад, для забезпечення ефективної діяльності всі студентські організації студентського містечка повинні зареєструватися у відповідній організації та дотримуватися правил, установлених університетом для такого типу організацій. Університет визначив територію, де не обмежується свобода слова й інформації.

Як уважає Президент студентського уряду одного з університетів у США, кожному кандидату на посаду Президента слід вивчити Конституцію, тому що знання Конституції є великою перевагою у передвиборчій кампанії [2, 15]. Знання Основного закону і Статуту свідчать про компетентність, професіоналізм, відповідальність і, найголовніше, свідомість намірів майбутнього Президента.

Знання нормативно-правових актів необхідне не лише Президенту студентського уряду. Згідно із Статутом університету Вірджинії у Вайзі, кожен новообраний представник до студентського уряду для того, щоб мати право голосу, обов'язково здає тест на знання правил проведення зборів (Parliamentary Procedures). Тестування проводить віце-президент студентського уряду. Результати тестування повинні бути високими, (80%). У разі незадовільного результату дозволяється тричі перескладати тест. Якщо студент не складає тест після третього разу згідно із конституцією, то він складе повноваження члена студентського уряду.

В університеті Мінесота протягом року на всіх рівнях проводились обговорення способів співробітництва між студентським урядом й адміністрацією навчального закладу. У результаті було розроблено Положення і Конституцію, яка законодавчо регулювала діяльність студентського уряду й принципи взаємостосунків. Усі студенти були залучені до обговорення Конституції і плану розвитку. Відбулися вибори, і комітет сенату викладачів затвердив конституцію студентської організації, яка стала мати назву "Асоціація студентів Мінесоти" [3, 94].

Нормативні документи є важливим кроком до розвитку нової форми студентського уряду, який повинен стати головним законодавчим та координувальним органом, що спрямовує студентську діяльність, забезпечуючи студентам право студентам займатися питаннями, якими раніше займалися лише адміністрація і викладачі. Чітко виписана законодавча база студентського уряду сприяє встановленню довіри між викладачами та студентами й підвищенню впливу студентських лідерів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Колибабук Я. С. Внеучебная деятельность как способ формирования личности студента в университетах США: Дис. ... канд. пед. наук / Украинский государственный педагогический университет им. М. П. Драгоманова. – 1993. – 133с.
2. Anonymous. That's the ticket; Running for SG President // Student Leader. – January 2004. – Vol. 12. – No. 1. – P. 15.
3. Bloland P. A. A New Concept in Student Government // The Journal of Higher Education. – February 1961. – Vol. 32. – No. 2. – P. 94 – 97.
4. Constitution of the Truman State University Student Government, last updated April 18, 2003
5. Geiger J. R. The Honor System in Colleges // International Journal of Ethics. – July 1922. – Vol. 32. – No. 4. – P. 398 – 409.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гриньова Марина Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка.

*Наукові інтереси:* організація студентського самоврядування у системі вищої освіти.

## СУТНІСТЬ І ЗАВДАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Андрій БАБЕНКО  
(Кіровоград)

У статті визначається сутність та завдання інтеграційних занять, можливі напрямки інтегрування курсу “Теорія і методика викладання спортивних ігор”.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка вчителя фізичної культури в педагогічному університеті є складною багатогранною системою, яка спрямована на ефективну підготовку вчителя-професіонала. На рівні структурного аналізу вона, як і будь-яка інша система, характеризується складом (набором компонентів) та структурою (внутрішніми та зовнішніми їхніми зв'язками). Аналіз наукової педагогічної літератури та педагогічного досвіду свідчить про те, що один із способів удосконалення процесу навчання науковці та практики вбачають в інтеграції змісту загальнопедагогічної, професійної та спеціальної підготовки студентів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Велике значення для розв'язання проблеми інтеграції мають дослідження Т. А. Ільїна, А. А. Звягіна, А. Т. Кейран, Л. М. Левіна, Л. М. Панчемнікова, А. В. Усова, В. Н. Максимова та ін. У сучасних дослідженнях із проблем удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (С. У. Гончаренко [1], Л. О. Демінська [2], А. В. Забора [3], В. Г. Наумчук, О. Ніфака, В. М. Пристанський, Л. П. Сущенко, А. В. Цьось, Б. М. Шиян та ін.) висловлюється думка, що стратегічним напрямком методичного оновлення процесу навчання має стати проведення занять на основі інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін, об'єднання його навколо одного поняття. Такий підхід, стверджують автори, сприятиме активізації сприймання матеріалу, доцільно синтезичності й цілісності знань.

**Мета статті** полягає у тому, щоб визначити сутність та завдання інтеграційних занять із спортивних ігор у системі підготовки вчителя фізичного виховання, показати можливі напрямки інтегрування курсу “Теорія і методика викладання спортивних ігор”.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасною тенденцією змін в освіті є процеси інтеграції професій і спеціальностей. Поява інтегрованих процесів вимагає вдосконалення організації, змісту, структури навчання, найважливішою ланкою цього процесу є усунення розриву між теоретичним і практичним навчанням.

Ми схилиємося до такого тлумачення поняття, як “інтеграція” – це створення нового

цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у декількох різних одиницях, а потім пристосування цих елементів і частин та їхнє об'єднання в моноліт особливої якості, який раніше не існував.

На нашу думку, необхідність інтеграційних занять зі спортивних ігор зумовлена наступним: по-перше, тим, що в період науково-технічного прогресу особливо підвищуються вимоги до професійної освіти, а предметна система навчання передбачає автономне засвоєння знань тієї чи іншої галузі, які надзвичайно слабо пов'язані між собою; по-друге, великий обсяг знань, які студенти факультетів фізичного виховання набувають розрізнено, диференційовано, не дають цілісної уяви про фізичні можливості організму, не сприяють усвідомленню проблем, котрі можуть виникати при неправильному розподілі фізичного навантаження, у необгрунтованому з фізіологічного, анатомічного погляду використанні тих чи інших фізичних вправ чи їхньої кількості; по-третє, міжпредметні зв'язки є допоміжним засобом, який лише деякою мірою об'єднує знання з окремих предметів.

Інтеграційні заняття повинні поєднувати теоретичну та практичну діяльність. Вони плануються на основі міжпредметної інтеграції, тобто на основі близьких за змістом тем різних навчальних дисциплін. Із урахуванням особистісних можливостей викладача та реального навчального потенціалу студентів можна здійснювати різну варіацію інтегрування одного чи двох, а інколи й трьох навчальних дисциплін.

Основою розробки інтеграційних занять зі спортивних ігор, на наш погляд, має стати інтегративно-тематичний підхід, обгрунтований Г. Ф. Федорцем [8, 9, 10]. Інтегративно-тематичний підхід – це такий підхід, коли за змістовну, методичну та організаційну одиницю процесу навчання береться навчальна тема чи розділ (розділи) навчальної дисципліни. Під навчальною темою слід розуміти об'єднання навчального матеріалу навколо його основних провідних положень. Навчальні теми розміщені в змісті навчальної дисципліни таким чином, що провідні ідеї кожної з них, з одного боку, підпорядковані провідним ідеям курсу, а з іншого – розкривають ці провідні ідеї, тобто в

процесі вивчення теми відбувається конкретизація провідних ідей дисципліни.

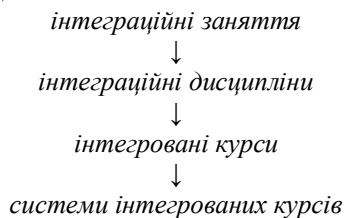
Провідні ідеї навчальної дисципліни – це такі положення (поняття, закони, принципи, теорії тощо), які розкривають сутність матеріалу, що вивчається, надають йому внутрішню єдність та органічну цілісність.

Таким чином, провідна ідея виконує функцію системорозвивальних зв'язків у змісті навчальних дисциплін, є стержнем цього змісту, навколо якого й відбувається об'єднання, концентрація усього навчального матеріалу.

Інтегративно-тематичний підхід до розробки занять з курсу “Теорія та методика викладання спортивних ігор” дає можливість засвоювати професійні, спеціальні знання на основі фундаментальних не за рахунок збільшення часу, а за рахунок ущільнення та переконструювання змісту навчального матеріалу.

Застосування інтегративно-тематичний підходу до формування знань студентів сприяє підвищенню рівня загальноосвітніх знань, формує у них професійну основу для вивчення спеціальних дисциплін та оволодіння основами майбутньої професії.

Розробка інтеграційних занять є початковим етапом на шляху поступового впровадження інтеграції та інтеграційних процесів у навчальний процес вищої школи. Цей шлях можна подати так:



Аналіз навчальних планів та програм факультетів фізичного виховання дає змогу стверджувати, що навчальний курс “Теорія і методика викладання спортивних ігор”, який вивчається протягом трьох років, можна інтегрувати в кількох напрямках. Схематично це можна подати так:

**Цикл природничо-наукової підготовки**  
(Анатомія людини з основами спортивної морфології. Фізіологія людини. Фізіологічні основи фізичного виховання та спорту. Біохімія. Гігієна та ін.).

↑  
**Теорія і методика викладання спортивних ігор**

↓  
**Цикл професійної та практичної підготовки**  
(Теорія і методика фізичного виховання. Історія фізичної культури. Спортивно-педагогічне вдосконалення. Спортивна метрологія. Психологія фізичного виховання. Педагогіка фізичного виховання та ін.).

Інтегрування курсу “Теорія та методика викладання спортивних ігор” може здійснюватися з однією або кількома дисциплінами. Так, з предметами циклу природничо-наукової підготовки інтегрування доцільно здійснювати таким чином:

– на першому курсі з предметом “Анатомія людини з основами спортивної морфології”;

– на другому – “Фізіологія людини”, “Фізіологічні основи фізичного виховання та спорту”; “Біохімія та біохімічні основи фізичного виховання та спорту”;

– на третьому – “Біомеханіка”, “Гігієна”.

Зазначені дисципліни мають великі можливості для встановлення міжпредметних зв'язків як основи їхнього інтеграційного вивчення, але вони майже не знайшли ніякого розкриття ні в програмах, ні в підручниках, ні в методичних рекомендаціях для викладачів та студентів. Аналіз змісту навчального матеріалу зазначених предметів природничо-наукової підготовки підтверджує, що вони розкривають теми, глибоке засвоєння яких необхідне для осмисленого, цілеспрямованого та професійно-орієнтованого вивчення курсу “Теорія і методика викладання спортивних ігор”. Виділимо ті теми (чи розділи), які є складовою частиною спортивних ігор, мають безпосередній зв'язок з курсом “Теорія і методика спортивних ігор” і можуть бути з ним інтегровані з урахуванням внутрішніх і зовнішніх зв'язків між предметами. Це, зокрема, такі теми:

#### **Анатомія людини з основами спортивної морфології**

1. М'язова система: м'язова тканина; будова м'яза як органа; м'язи тулуба; м'язи голови та шиї; м'язи кінцівок.

2. Анатомічна характеристика положення та руху людини: анатомічна характеристика основних видів положення тіла; анатомічна характеристика рухів тіла та їхня класифікація.

#### **Біохімія**

1. Біохімія спорту: біохімія м'язів і м'язового скорочення; біохімічні основи спортивного тренування; біохімічна характеристика різних видів спорту; вікові особливості обміну речовин; біохімічні основи харчування спортсмена.

#### **Біомеханіка**

1. Загальна та диференціальна біомеханіка: руховий апарат людини; основи біомеханічного контролю; біомеханічні основи рухових якостей; диференціальні особливості рухової діяльності; дидактичний арсенал біомеханіки; моделювання та оптимізація рухової діяльності.

2. Спеціальна біомеханіка: техніка й тактика ходьби та бігу; біомеханіка загальноорозвивальних вправ.



Навчальні програми не передбачають демонстраційних занять і навчальної практики. Матеріал подається студентам за схемою “лекція–семінар–лабораторні” і спрямований на формування знань без практичного закріплення. Так, наприклад, на розділ “Анатомічна характеристика положення та руху людини” (“Анатомія людини з основами спортивної морфології”) відводиться лише чотири години лекцій та чотири години лабораторних занять. Звісно, цього вкрай замало, щоб майбутній учитель фізичної культури зміг зрозуміти, запам'ятати і в майбутньому втілити в своїй професійній діяльності особливості рухів і положень тіла. Практичне закріплення цього матеріалу може бути здійснене при опануванні курсу “Теорія і методика спортивних ігор” (баскетбол). Сприяти цьому може інтеграційне заняття за темою “Анатомічна характеристика руху при виконанні кидка в кошик з подвійного кроку”.

Відмінність інтеграційного заняття від традиційних полягає у тому, що вони передбачають опрацювання (узагальнення, актуалізацію) студентами конкретного наукового теоретичного медико-біологічного матеріалу, і тим самим практична частина заняття перестає бути чисто механічною, вона підкріплена науковими знаннями про те, які і яким чином потрібно здійснювати рухи. На інтеграційних заняттях студенти мають можливість на практичному рівні закріпити теоретичні знання про фізіологічні та психологічні можливості організму.

Мета таких занять полягає у тому, щоб розширити, закріпити та узагальнити знання з необхідної теми; сформувати уміння використовувати знання, набуті при вивченні дисциплін медико-біологічного циклу при виконанні конкретних технічних вправ; показати залежність позитивного результату виконання визначених вправ від осмисленого їхнього виконання, від розуміння особливостей рухових дій.

Таким чином, можна стверджувати, що психолого-педагогічними умовами, які забезпечують ефективність впровадження інтеграційних занять, є:

- ✓ засвоєння певних знань як системи, а не окремих розрізнених предметів;
- ✓ співвідношення системи знань, перебудова їх відповідно до завдань пізнання і конкретних умов застосування знань;
- ✓ засвоєння не тільки знань, а й способів оперування ними та набування нових знань.

Інтеграційні навчальні заняття мають здійснюватися за такими принципами:

а) раціональний добір навчального матеріалу й подача його в зручній, економічній формі на заняттях із базової дисципліни;

б) послідовне введення до процесу навчання специфічних знань міжпредметного характеру;

в) узагальнення та систематизація знань на завершальному етапі заняття.

Викладачеві потрібно домогтися, щоб предмет, з яким мають справу студенти, був об'єктом досліджень, щоб вони не виконували різноманітні вправи механічно, добиваючись бажаного результату кількістю повторювань, а аналізували процеси, що відбуваються, самостійно робили висновки. Тому необхідно, щоб робота, спрямована на технічне засвоєння певних вправ, поєднувалася з навчальним завданням: спостереження за певними явищами, встановлення залежностей між певними факторами, пояснення їхнього змісту. Спостереження та практичні роботи, які виконує студент у спортивному залі, сприяють реалізації зв'язків теорії з практикою, встановлення безпосередніх зв'язків між окремими явищами та розділами навчальних дисциплін. У процесі встановлення зв'язків виникають логічні та пізнавальні структури, які відповідають логічній діяльності. Ці структури готують студентів до аналізу, синтезу, узагальнення, альтернативного підходу, перенесення знань, сприймання загальної структури, до бачення нових проблем тощо.

Інтеграційні заняття зі спортивних ігор мають складатися із змістовних фрагментів, які охоплюють навчальний матеріал різних предметів, що кардинально змінює характер навчальної діяльності студентів. Такі заняття повинні містити теоретичний та практичний компоненти. Теоретичний компонент передбачає аналіз тих чи інших рухових вправ з різних поглядів: з погляду теорії та методики їх виконання, з анатомічного, фізіологічного, біомеханічного погляду тощо.

Для ефективного проведення інтеграційних занять необхідно:

1. Чітко визначити мету проведення інтеграційного заняття.

2. Перегляд змісту матеріалу, що вивчається. Для цього потрібно проаналізувати програми тих дисциплін, які інтегруються, виявити теми, котрі можна інтегрувати та визначити провідну ідею заняття.

3. Відповідно до нового змісту навчального матеріалу необхідно визначити нові засоби й форми організації навчання, оскільки інтегрування знань передбачає детальний аналіз тих одиниць навчального матеріалу, які входять до теми.

4. Оскільки інтеграція – це не самоціль, а певна система в діяльності викладача, то він повинен спрогнозувати конкретний результат інтеграційного заняття, а ширше – інтеграційного навчання.

Ми вбачаємо такий результат у наступному:

– підвищенні рівня знань із предмета, який виявляється в глибині розуміння понять, що засвоюються, закономірностей за рахунок різноманітних інтерпретацій з використанням відомостей тих дисциплін, котрі інтегруються;

– зміна рівня інтелектуальної діяльності студентів, який забезпечується розглядом навчального матеріалу з позиції провідної ідеї, встановлення взаємозв'язків між певними навчальними проблемами;

– зростання пізнавального інтересу студентів, що виявляється в активній самостійній роботі на занятті й у позанавчальний час;

– посилення професійної спрямованості предметів, політехнічної спрямованості у вивченні всіх предметів і використанні.

Складність проведення інтеграційних занять полягає у тому, що викладачі не завжди мають достатньо високий рівень знань із тих предметів, теми (чи розділи) яких інтегруються, відсутні методичні рекомендації щодо розробки, структурування інтеграційних занять та використання ефективних методичних прийомів роботи. Усе це потребує подальшої розробки визначеної проблеми.

**Висновок.** Завдячуючи процесу інтеграції, окремі предметні знання стають єдиною системою, яка засвоюється на рівні глибинного осмислення й проникнення у свідомість.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Інтегроване навчання: За і проти // Освіта. – 1994. – №15–6.
2. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук. – Луганськ, 2004. – 20 с.
3. Забора А. В. Формування знань і навичок майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення дисциплін “Теорія і методика фізичного виховання” і “Гімнастика з методикою викладання”: Автореферат дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту. – Львів, 2004. – 23 с.
4. Іванчук М. Г. Інтеграція – провідна тенденція сучасного наукового пізнання // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3–4. – С. 62–71.
5. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 23–31.
6. Кузьменко В. В. Інтерактивні процеси в розвитку освіти // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – Вип. 27. – С. 64–67.
7. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2003. – №3. – С. 3–5.
8. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – 83 с.
9. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт). – Л., 1989. – 96 с.
10. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). – Л., 1990. – 84 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бабенко Андрій Леонідович** – викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* інтеграція у навчальному процесі вищої школи.

## СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

**Людмила БАБЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті зроблена спроба визначити зміст підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до професійного самовдосконалення, розкрити поняття готовності майбутнього педагога-філолога до професійного самовдосконалення й сформулювати компоненти цієї готовності.

Сучасний етап розвитку професійної педагогічної освіти в Україні позначений великими змінами: зазнала змін організаційна структура системи професійної освіти, набули значного поширення нові освітні технології, з'явилися нові типи навчальних закладів освіти, розширилися можливості професійного та особистісного розвитку вчителів, а разом з тим посилюються і вимоги до представників педагогічної професії. Підготовка вчителів до професійної діяльності розглядається сучасними вченими тільки в контексті створення системи неперервної професійної освіти як важливого напрямку національної освіти.

З одного боку впровадження системи неперервної професійної освіти забезпечує

особистісний і професійний розвиток особистості вчителя, а з іншого – якщо студенти вищих педагогічних закладів, у тому числі й студенти-філологи, ще в стінах вишу усвідомляють необхідність постійного професійного самовдосконалення, сформують у собі сильні та адекватні мотиви професійного зростання, вироблять індивідуальні програми особистісно-професійного самовдосконалення та способи її реалізації – це неодмінно стане умовою здійснення ними навчання протягом усього життя.

У науковій педагогічній літературі належна увага приділяється професійній підготовці вчителя, розроблено її науково-теоретичні та методичні засади (О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, С. Вершловський, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін), досліджуються й окремі питання підготовки майбутніх учителів української мови й літератури (Н. Волошина, І. Зязюн, Є. Пасічник, М. Пентилук, О. Семенов, В. Степанишин,

Г. Токмань, В. Шуляр). Ряд учених розглядають в своїх працях деякі аспекти готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічного самовдосконалення, вивчаючи такі феномени, як педагогічний саморозвиток особистості вчителя (М.Костенко, Т.Тихонова, П.Харченко); самоосвітня діяльність як учителів, так і майбутніх педагогів (Ю. Калугін, О. Кочетов, К. Левітан, І. Наумченко, Р. Скульський); процес управління самовихованням студентів (С. Єлканов, Л. Рувинський, О. Кучерявий); мотивація професійного самовдосконалення педагога (О. Борденюк, Б. Кондратюк). Системи формування готовності майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення та психолого-педагогічні умови їхнього функціонування і розвитку містяться в дослідженнях Т. Вайніленко, І. Чемерилової.

У руслі сучасної педагогічної думки щодо питання професійно-педагогічного самовдосконалення важливими є дослідження О. Бодальова, О. Борденюка, Т. Вайніленко, А. Деркач, І. Донцова, Л. Ігнатівського, О. Кочетова, В. Лозового, Л. Маркелової, О. Прокопової, І. Чемерилової. Складний феномен самовдосконалення допомагають проаналізувати численні дослідження його окремих форм та напрямів, таких, як самоосвіта (Ю. Калугін, Ю. Кулюткін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, Г. Сухобська), самовиховання (І. Бех, С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувинський), саморозвиток (Л. Мітіна, О. Пехота, Т. Тихонова, В. Гриньова, В. Хомич), самоактуалізація (Е. Долинська, В. Калошин, К. Кальницька, К. Скворцова), самоменеджмент (І. Альошина, Т. Вайніленко, В. Мусієнко-Репська, Р. Скульський, В. Симоненко). Дехто із сучасних науковців розглядає поняття самовдосконалення вчителя в контексті таких явищ, як творча діяльність (С. Сисоєва, К. Скворцова), професіоналізм та професійна компетентність (Н. Гузій, І. Багаєва, А. Маркова), акмеологічний розвиток учителя (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Лобейко, Л. Маркелова).

У вищезазначених працях багато цінного, їхній аналіз допомагає систематизувати нагромаджені знання щодо проблем підготовки майбутніх учителів-філологів до професійного самовдосконалення.

Нами встановлено, що до цього часу науковцями не розглядався окремо той бік професійної підготовки вчителів української мови й літератури, який стосується цілеспрямованого планування та організації діяльності, спрямованої на самостійне вдосконалення ними своїх професійно значущих якостей та підвищення ними рівня своєї професійної компетентності. Не вивченими також залишаються питання

підготовки майбутніх педагогів-словесників до самоосвіти та самовиховання, формування в них спрямованості на постійну роботу над собою, над розвитком своєї особистості.

Мета дослідження полягає у визначенні змісту підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійного самовдосконалення.

Професійну підготовку визначають як процес формування фахівця певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Учені-педагоги ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою, яка містить поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [7, 202]. Найбільш повний аналіз професійної підготовки знаходимо в працях В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як процесу професійного становлення майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності вищого навчального закладу; сенсу залучення студента до навчально-виховної діяльності [5; 7].

З ряду наукових досліджень, що стосуються професійної підготовки вчителів-словесників, на особливу увагу заслуговують праці О. Семенюк. Авторка монографії "Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури" вперше здійснила ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, розробивши власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників з урахуванням компетентнісно-орієнтованого підходу.

Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури дослідниця розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [5, 28]. Ефективну підготовку вчителя української мови й літератури вчена вбачає у єдності професійно компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості, у якого сформовані потребово-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності [5, 8]. О. Семенюк пропонує спрямувати професійну підготовку майбутніх учителів-словесників на формування їхньої професійної компетентності. Професійна компетентність є інтегральною особистісною

якістю, що складається з професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Вченою виокремлені та докладно розглянуті компетенції учителя-словесника: лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна та дослідницька, котрими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін. Дослідниця визнає, що створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення. На її думку, це забезпечується вільним усвідомленим вибором філологічної спеціальності на довшівському етапі й цілісною системою професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях [5, 152].

Проаналізувавши ряд науково-педагогічних досліджень, що стосуються теми професійної підготовки вчителів взагалі й учителів української мови та літератури зокрема, робимо висновок, що вченими не розглядається окремо підготовка майбутніх учителів-словесників до професійного самовдосконалення. З одного боку самоосвітня та самовиховна діяльність майбутніх учителів української мови й літератури визнається необхідною умовою становлення особистості фахівця, але з іншого – вона розглядається науковцями здебільшого як супровідна до основних видів їхньої діяльності під час навчання у педагогічному виші – навчально-пізнавальної та науково-дослідної.

Процес професійного самовдосконалення вчителя є складним та багатограним: з одного боку, він детермінується внутрішніми установками педагога, його мотивами, потребами, цінностями, його власними вимогами до самого себе, з іншого – диктується певними вимогами суспільства та професії до особистості педагога. Особливість професійного самовдосконалення учителя, зокрема вчителя української мови та літератури, полягає у тому, що забезпечується розвиток таких якостей та здібностей особистості, які зумовлюють її успіх у професійній діяльності та водночас передбачається підвищення рівня професійних знань і вмінь, відповідно до сучасних суспільних вимог, інформованості щодо новітніх досягнень у галузі як своєї спеціальності, так і науки в цілому, опанування сучасних технологій, тобто супроводжується зростанням професійної компетентності фахівця. Отже, процес професійного самовдосконалення вчителя узгоджує розвиток

особистісних професійно значущих якостей з вимогами, що ставить суспільство до фахівця. В основі цього процесу міститься психічний механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму і тим, якого людина прагне досягти. Таким чином, можна стверджувати, що основою самовдосконалення є різниця між “Я-реальним професійним” і “Я-ідеальним професійним”. Від того, наскільки особистість усвідомлює цю різницю, залежить її професійне зростання, на цій основі формується потреба в самовдосконаленні. Оскільки “Я-реальне професійне” і “Я-ідеальне професійне” – складові “Я-концепції”, яка у свою чергу синергетично пов’язана з мотиваційною сферою, зокрема спрямованістю на досягнення успіху, стає очевидним, що рушійною силою процесу самовдосконалення виступає відповідна мотивація. Водночас найсуттєвішими зовнішніми силами, що викликають процес професійного самовдосконалення, виступають соціальні умови, які відображають вимоги суспільства та потреби ринку праці до фахівців.

Натрапляємо на різні визначення феномена професійного самовдосконалення вчителя:

- процес і результат творчого, цілеспрямованого самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти й самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін та є передумовою його успішної творчої самореалізації у професії [2, 19-20];

- свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності, розвиток професійно значущих властивостей, ціннісних орієнтацій у відповідності з зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійної діяльності та особистою програмою розвитку «Я-концепції», що передбачає сформованість досконалого рівня педагогічної культури [4, 256];

- цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча діяльність, яка міститься в самостійному заглибленні і розширенні професійно-педагогічних знань, розвитку педагогічних вмінь, здібностей і професійно-значущих якостей особистості і має на меті неперервне зростання педагогічної майстерності та особистісне самовдосконалення [9, 37].

Особливу важливість має для нас визначення О. Борденюка, котрий характеризує професійне самовдосконалення як процес і вміння використовувати набуті в педагогічному інституті знання для свого інтелектуального

зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей особистості [1, 22]. Тим самим учений наголошує на необхідності підготовки студентів педагогічних вишів до професійного самовдосконалення як особливого виду професійної діяльності.

Беручи до уваги погляди різних дослідників на феномен професійного самовдосконалення, дамо визначення професійного самовдосконалення майбутнього вчителя-філолога – це цілеспрямований, необмежений у часі процес самозміни та самотворення, спрямований на поглиблення та розширення професійних знань, умінь, навичок, розвиток спеціальних здібностей учителя української мови та літератури, поступове досягнення позитивних особистісних змін на шляху до педагогічної майстерності й творчої самореалізації у професії.

Загальновизнаними компонентами професійного самовдосконалення вчителя є самоосвіта й самовиховання. Дехто з дослідників (Р. Скульський, С. Сисоєва.) указує на творчий характер професійно-педагогічного самовдосконалення, інші (Л. Маркелова, П. Харченко, В. Гриньова) співвідносять його з такими явищами, як самоактуалізація та самореалізація. Заслугує на увагу погляд Т. Вайніленко, яка виділяє у змісті професійного самовдосконалення вчителя три сутнісні складові: самоосвіту, що спрямовується на оновлення й поглиблення наявних у спеціаліста знань для досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання як активну цілеспрямовану діяльність педагога із систематичного формування й розвитку в себе позитивних та усуненню негативних якостей особистості й самоактуалізацію як розвиток і вияв власних сутнісних сил і потенцій педагога. Беручи до уваги твердження, що феномен самоорганізації особистості є основою її свідомої поведінки, учена визначає самоменеджмент педагога важливим механізмом професійного самовдосконалення, що забезпечує ефективність реалізації усіх сутнісних складових [2, 19].

Розглядаючи професійне самовдосконалення вчителя української мови та літератури, необхідно зважати на готовність учителя вдосконалити свою професійну компетентність з урахуванням її фахового компонента, що охоплює поглиблення знань з української мови та літератури, розвиток методичних умінь, пов'язаних не тільки з використанням у своїй діяльності інноваційних технологій навчання, а й з розробкою власного програмно-методичного та дидактичного забезпечення. Самовиховання вчителя-філолога охоплює роботу педагога над розвитком у собі таких специфічних для цієї професії якостей і

здібностей, як літературно-мовна чутливість, емоційна виразність мови, художнє сприйняття дійсності тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, де об'єктом вивчення є поняття професійного самовдосконалення педагога та окремі його складові: самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація, самоуправління, професійна самосвідомість, а також вивчення наукових досліджень з професійної підготовки власне вчителів-філологів, дає нам можливість визначити зміст підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до професійного самовдосконалення. На нашу думку, зміст підготовки вчителя-філолога до професійного самовдосконалення містить наступне:

- озброєння студентів-словесників знаннями з теорії самоосвіти, самовиховання, самоменеджменту, забезпечення усвідомлення ними сутності й змісту самоактуалізації особистості, визначення ролі й місця самовдосконалення серед різних форм самоактивності вчителя;

- оволодіння практичними вміннями й навичками, необхідними для здійснення професійного самовдосконалення як особливого виду професійної діяльності вчителя;

- вироблення вміння адекватної самооцінки власної особистості згідно з усвідомленим “Я-ідеальне професійне”, оволодіння прийомами й методами самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, засобами самовпливу;

- навчитися цілепокладання та планування й розробки і програми власного розвитку: окремо програми з самоосвіти, яка б передбачала удосконалення майбутнього вчителя-словесника в кожній з компетенцій (лінгвістичній, мовній, комунікативній, фольклорній, літературній, культурознавчій, педагогічній, психологічній, методичній, інформаційній та дослідницькій) і програми з професійного самовиховання, яка передбачала б розвиток не тільки спеціальних здібностей і якостей, необхідних для роботи вчителя, а й вироблення багатьох інших неспецифічних для цієї професії, але таких необхідних для філолога якостей, як, наприклад, живість уяви, естетичний смак, гнучкість образного мислення, відчуття мови, висока моральність тощо.

Підготовку майбутнього вчителя української мови та літератури до самовдосконалення правомірно розглядати з позиції системного підходу, який уможливило б вивчати об'єкт, явище в динаміці, цілісності зв'язків між елементами. Вивчення різних поглядів науковців на поняття “система”, “педагогічна система”, “системний підхід”, студювання дисертаційних досліджень

О. Семенов (система професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в умовах педагогічного університету), Л. Хомич (система психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів), О. Прокопової (система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи) дає нам можливість визначити підготовку майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення як цілісну, функціонувану, самокеровану систему, котра, з одного боку, є компонентом більш складної інтегрованої педагогічної системи, з іншого ж – складається з таких підсистем:

- підготовка до професійної самоосвіти;
- підготовка до професійного самовиховання;
- підготовка до здійснення функцій самоуправління або самоменеджменту;
- підготовка до використання механізмів самоактуалізації та самореалізації на шляху до власного професійного саморозвитку;
- підготовка до використання творчого потенціалу під час здійснення операцій з професійного самовдосконалення.

Результатом такої підготовки майбутніх учителів української мови та літератури має стати готовність до здійснення професійного самовдосконалення, котра визначається нами як особлива інтегрована якість особистості, що містить систему мотивів, потреб, цінностей, умінь і навичок професійного самовиховання й самоосвіти, а також здатність саморозвитку та до розвитку специфічних здібностей для викладання української мови й літератури.

Рівень готовності вчителя-філолога до професійного самовдосконалення безпосередньо залежить від ставлення педагога до своєї професійної діяльності, від ступеня зацікавленості вчителя в актуалізації свого потенціалу, у тому числі й творчого, від сформованості стійких мотивів професійного зростання та наявності чіткої мети у вигляді усвідомленого “Я-ідеальне професійне”. Тому першим компонентом готовності вчителя філології до професійного самовдосконалення ми визначимо, на наш погляд, найважливішим – мотиваційно-ціннісний компонент.

Когнітивно-пізнавальний компонент готовності майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення охоплює різного роду знання майбутнього педагога щодо організації професійного самовиховання та самоосвіти, щодо діагностики та розвитку здібностей і якостей специфічних для діяльності вчителя-філолога, щодо забезпечення саморозвитку власної особистості, а також усвідомлення сильних та слабких сторін власної особистості, професійних знань і

вмінь та діяльності, про те, як вплинути на самого себе, щоб поліпшити свою роботу.

Ми визначаємо такі показники когнітивно-пізнавального компоненту готовності майбутнього вчителя української мови та літератури до професійного самовдосконалення: знання форм, методів, прийомів самовиховання, розуміння його сутності й необхідності; знання прийомів і засобів самоосвітньої діяльності, розуміння механізмів саморозвитку, пізнання та усвідомлення своїх недоліків як професіонала.

Третій компонент готовності майбутнього вчителя української мови й літератури до професійного самовдосконалення – операційно-діяльнісний.

Т.В. Вайніленко вводить поняття аутопедагогічної вправності як системи засвоєних способів виконання окремих дій із самовдосконалення, що ґрунтуються на сукупності набутих у цій сфері знань і навичок. Загальні інтелектуальні й практичні вміння педагога у сфері професійного самовдосконалення вчена розподіляє на самоосвітні (пізнавальні) (вміння працювати з різними джерелами інформації, у т.ч. знаходити, обробляти, фіксувати й адаптувати інформацію до конкретних педагогічних умов); самовиховні (самопізнавальні) (володіння системою способів, засобів і прийомів самодослідження); самотворчі (вміння розвивати бажані й усувати негативні професійно-значущі риси та якості, уміння й звички, керувати своїми діями, емоціями, думками та бажаннями, використовуючи різноманітні прийоми самовпливу); самоактуалізаційні (творчі) (уміння досягати творчого самовираження в педагогічній професії); самоорганізаційні (ставити мету самовдосконалення і деталізувати її у завданнях; складати програму професійного самовдосконалення та конкретизувати її у поточних планах, аналізувати, оцінювати й коригувати діяльність із самовдосконалення) [3, 12].

Отже, одним з важливих завдань підготовки майбутніх учителів української мови й літератури в педагогічному університеті є формування в них готовності до професійного самовдосконалення, здійснення якого під час подальшої професійно-педагогічної діяльності є необхідною умовою самоутвердження та творчої самореалізації педагога в професії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей. Автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/Винницький гос. пед. институт им. Н.Островского. – К., 1983. – 24 с.
2. Вайніленко Т.В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення// Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія:

Збірник наукових праць. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип.278. – С.13–20.

3. Вайніленко Т.В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.

4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти). – Харків, 1998. – 300 с.

5. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія, Суми: ВВП “Мрія”, 2005. – 404 с.

6. Семиченко В.А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Дис. ... доктора психологических наук. 19.00.07. – К., 1992. – 432 с.

7. Соціолого-педагогічний словник/ За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.

8. Прокопова О.С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

9. Чемерилова И.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 1999. – 192 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бабенко Людмила Георгіївна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, зокрема підготовка майбутніх учителів-філологів до професійного самовдосконалення.

## ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ”

**Ірина БАРАНЮК**  
(Кіровоград)

У статті досліджуються теоретичні та практичні складові поняття “професіограма вчителя”. На основі аналізу праць науковців з цієї проблеми автор робить спробу систематизувати змістовні характеристики поняття, що досліджується.

Для успішної реалізації вимог основних функцій учителя-вихователя педагог повинен володіти широким обсягом соціально-психологічних якостей та вмінь. Вони об’єднуються в модель, яка називається *професіограмою*. До опису професіограми вчителя не варто підходити з якимись математичними, стандартними критеріями. По-перше, педагогічна діяльність ґрунтується на творчих началах. По-друге, вона взаємозалежна від індивідуальних особливостей конкретної особистості вчителя. Крім того, зміст професіограми має корелюватися з вихідним продуктом педагогічної діяльності. Може йтися лише про проектування системи вимог, які треба висувати до людини, що має займатися педагогічною діяльністю. Маємо говорити про *систему якостей*, якими повинна володіти особистість, котра прагне професійно виконувати функції педагога.

Оцінити, певним чином “виміряти” якості, які становлять основу професіоналізму вчителя, – справа досить складна. Цим має займатися *професіографія*. В історії розвитку педагогіки й шкільництва виявляються певні напрацювання в царині педагогічної професіографії. І хоча вони не виділялися й не виділяються в окрему наукову ланку, але в системі досліджень проблем формування професіоналізму педагога вони мають змістовну основу. У цьому плані певний внесок зробили дослідження Ю.П. Азарова, І.Д. Багасвої, Л.К. Гребенкіної, Н.В. Гузій, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, В.О. Кравцова, А. Макаренка, А.К. Маркової, О.Г. Мороз,

Л.П. Пуховської, В.В. Радула, В.О. Сластьоніна, В.О. Сухомлинського, Н.М. Тарасевич, О.І. Щербакова та ін.

**Завдання статті** полягає у тому, щоб, опираючись на досить численну й тематично розмаїту наукову літературу, розкрити зміст і окреслити структуру поняття “професіограма вчителя”. **Теоретичне значення** статті полягає в узагальненні наукових напрацювань, які стосуються досить широкої теми професіоналізму педагога і які входять у змістове поле поняття “професіограма”. Створення цілісної, внутрішньо структурованої моделі професіограми вчителя має певне **практичне значення**, тому що, на наш погляд, професіограма – це науково-організаційний документ, який, за словами В.О. Сластьоніна, «уможливорює конкретизувати завдання педагогічних навчальних закладів, організувати на науковій основі інспектування якості підготовки вчителів, більш конкретно визначати перелік дисциплін, котрі мають вивчати, забезпечити раціональну побудову навчальних планів та програм, створення повноцінних підручників і навчальних посібників, що відповідають їм» [1, 26].

Великий внесок у розробку професіограми вчителя зробив Василь Сухомлинський. “Що означає хороший вчитель? – запитує видатний педагог. – Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною. <...>

Хороший учитель – це по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. <...> Глибокі знання, широкий кругозір, інтерес до проблем науки –

усе це потрібно вчителю для того, щоб розкривати перед вихованцями притягальну силу знань, предмета, науки, процесу навчання. <...>

Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання, працювати з дітьми неможливо.

Хороший учитель – це, по-четверте, людина, яка досконало володіє вмінням в тій чи іншій діяльності, майстер своєї справи” [2, 49].

В.О. Сухомлинський дуже часто висловлювався про те, яким має бути вчитель. І ми в цій статті, осягаючи зміст і структуру професіограми вчителя, неодноразово будемо звертатися до спадщини видатного педагога.

В Україні відбуваються складні процеси будівництва демократичного суспільства, формуються нові виховні ідеали – утвердження загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Кожен учитель має володіти такими якостями, які спрямовані на утвердження в новому поколінні цих ідеалів.

На наш погляд, змістовними є якості вчителя, які В.О. Сластьонін об'єднав у групу “Психолого-педагогічна спрямованість”: інтерес і любов до дітей; захоплення педагогічною працею; психолого-педагогічна проникливість і спостережливість; педагогічний такт; педагогічна уява; організаторські здібності; справедливість, вимогливість, наполегливість, витримка; самооцінка; професійна працездатність [1, 28].

У цій групі зібрані так звані “вічні педагогічні істини”. Це ті якості, якими має володіти кожен учитель. Вони складають важливий атрибут становлення педагогічного професіоналізму.

До цієї групи приєднуються якості, що визначають *пізнавальну спрямованість* учителя: наукова ерудиція; духовні та пізнавальні потреби й інтереси; інтелектуальна активність; почуття нового; готовність до педагогічної самоосвіти [1, 28].

В.О. Сластьонін змальовує широкую палітру якостей і вмінь учителя, які стосуються його *психолого-педагогічної підготовки* [1, 28–31]. Тут автор окреслив більш-менш повну програму формування в учителя системи якостей та вмінь, які мають виступати складовою становлення педагогічного професіоналізму. Заслугує на увагу той аспект дослідника, де він акцентує увагу на необхідності володіння учителем *педагогічними вміннями*.

Учений не обходить увагою і важливість володіння учителем якостями та вміннями, що стосуються так званої “спеціальної підготовки”. Тут йдеться про діяльність учителя-

предметника, його безпосередньо фахову й методичну підготовку.

Таким чином, експертна оцінка професіограми вчителя, яку розробив В.О. Сластьонін, дає нам підставу стверджувати, що вона є надійною основою проектування системи підготовки майбутніх вчителів і програмного забезпечення їхнього професійного становлення у процесі самостійної професійної діяльності.

Учені (І.Ф. Ісаєв, Л.Б. Ітельсон, Н.В. Кузьміна, О.І. Міщенко, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін та ін.) акцентували увагу на тому, що важливою вимогою до педагогічної професії є сформованість *соціальної і професійної позицій*. Саме з цих позицій учитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. “Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, котрі висуває і надає йому суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали” [3, 32].

**Соціальна позиція** учителя виростає з надбань соціального розвитку особистості, які склалися в системі родинного виховання та освітньо-виховної роботи в школі. Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності знаходить своє вираження в професійній спрямованості. *Соціальна позиція* у кінцевому підсумку визначає його **професійну позицію**.

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя варто виділяти як *професійну готовність* до педагогічної діяльності. Уважаємо, що провідними чинниками в цьому розумінні слід виділити такі: а) психологічну й соціальну готовність; б) фізичну готовність; в) науково-теоретичну готовність; г) практичну готовність.

Унікальність професії учителя не обмежується тільки передачею, трансляцією певної суми знань молодому поколінню. Учитель як уповноважений суспільства покликаний творити людину, формувати особистість. К.Д. Ушинський писав: “Вихователь, що стоїть на рівні із сучасним ходом виховання, почуває себе живим, діяльним членом великого організму, який бореться з неучтвом та пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо. Він почуває себе живою ланкою між минулим і



прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра, і усвідомлює, що його справа, скромна зовні, – одна з найвизначніших справ в історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління” [4, 44].

Так само високо підносив постать учителя як творця людини В.О. Сухомлинський: “Вихователь – це особа, яка за дорученням народу має повсякденний доступ до найдорожчого народного багатства – душі, розуму, думок, почуттів дітей, підлітків і юнацтва. Перед ним, з одного боку, моральні цінності, створені, вистраждані протягом століть, з другого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молоде покоління. Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі. Визначивши, що треба вкласти в юні душі, вихователь замислюється над тим, як настроїти своїх вихованців на сприйняття моральних цінностей” [5, 429–430].

У цьому контексті провідна мета педагогічної освіти, підготовки вчителя-вихователя має бути спрямована на формування особистості професіонала, який покликаний творити Людину в усій її величі і красі. Тим більше, що в умовах буму інформаційних технологій значно ослаблюється освітня функція учителя, а на передній план виступає виховна функція.

У контексті досліджень проблем професійних якостей та вмінь у науковій літературі трапляються наміри окреслити зміст професіограми вчителя певного фаху. У цьому, на наш погляд, немає нічого алогічного. Це лише розширює картину й підходи до моделювання професіограми вчителя як передумову формування його професіоналізму.

У системі досліджень проблеми професіоналізму вчителя важливе місце займає, на наш погляд, питання *компетентності* педагога-вихователя. Досить цікавим є тлумачення дефініції “компетентність” у “Соціолого-педагогічному словнику” (В.В. Радул та ін.): “**Компетентність** (лат. – відповідність, здатність) – психосоціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням” [6].

Розкриваючи змістовну сутність педагогічної компетентності, інші автори (В.О. Сластьонін, О.І. Міщенко, І.Ф. Ісаєв, Є.М. Шиянов та ін.) виділяють ряд умінь, які є необхідними в організації мисленнєвої

діяльності педагога. Охарактеризуємо окремі з них.

*Аналітичні вміння.* Сформованість аналітичних умінь виступає, передусім, критерієм вияву педагогічної майстерності. Вони забезпечують можливість педагогічно мислити, видобувати знання з практики.

*Прогностичні вміння.* Передбачають орієнтацію педагога на кінцевий результат педагогічної діяльності. Учитель-вихователь на основі аналізу певного явища має передбачати можливі наслідки власних дій у керівництві виховним процесом. Педагогічне прогнозування спирається на знання основних закономірностей навчання і виховання, а також на розуміння особливостей анатомо-фізіологічного й психічного розвитку особистості.

*Проективні вміння.* З погляду дотримання законів логічного мислення після *аналізу й прогнозування* має йти така важлива дія, як *проект* педагогічної дії. Це, по суті, теоретичні розмірковування мають виходити на завершальну ланку – *практику*.

*Рефлексивні вміння* спрямовані на постійний аналіз та оцінку педагогом власних дій, результатів педагогічної діяльності. Такий аналіз має бути об’єктивний і спрямований на утвердження позитивних дій, визнання помилок і визначення способів та засобів їхнього виправлення в подальшій роботі.

У системі професійної компетентності вчені (О.О. Бодальов, В.М. Гриньова, О.А. Дубасенюк, Т.А. Ільїна, В.О. Кравцов, Н.В. Кузьміна, В.В. Радул, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін та ін.) виділяють ряд практичних умінь:

1. *Мобілізаційні вміння* пов’язані з формуванням в учнів стійких інтересів до навчання та інших форм діяльності; стимулювання в них активності до самостійної навчальної праці; створення педагогічних ситуацій для соціального розвитку вихованців.

2. *Інформаційні вміння* передбачають, з одного боку, володіння методами й засобами отримання інформації, систематизацію її відповідно до особливостей професійної діяльності, здатність дидактично її перетворювати, інтерпретувати й адаптувати стосовно завдань навчання і виховання. А з другого боку, транслювати знання з дотриманням вимог принципів навчання: науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності, свідомості, активності й самостійності, зв’язку навчання з практикою та ін.

3. *Розвивальні вміння* мають бути спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку потенціальних інтелектуальних можливостей кожного вихованця. У цьому плані важливо визначити “зону найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) окремих учнів, створювати проблемні ситуації, долучати

вихованців до самостійної пізнавальної діяльності, заохочувати їх за вияви творчої активності й самостійності, озброювати методами самостійної навчальної праці.

4. *Орієнтаційні вміння* спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців, формування наукового світогляду, визначення перспективних ліній як стимулу до навчальної діяльності з орієнтацією на здобуття професійної освіти й певну діяльність, життєвий успіх.

5. *Перцептивні вміння* дають змогу педагогу пізнати особливості психічного стану вихованця, його готовності до продуктивного спілкування; здатність проникати у внутрішній світ людини, адекватно сприймати й розуміти особливості поведінки особистості школяра в конкретній ситуації.

6. *Комунікативні вміння* передбачають у цілому забезпечення адекватних стосунків педагога з колективом та окремими вихованцями й допомагають установлювати педагогічно вмотивовані контакти з учнями, колективом, батьками, колегами по роботі, регулювати міжособистісні стосунки учнів у первинному колективі (на рівні класу, групи), а також взаємини первинного колективу із загальношкільним чи тимчасовим. У цьому плані заслуговує на увагу ґрунтовна праця В.А. Кан-Каліка [7], у якій розкривається широка палітра педагогічного спілкування вихователя.

7. *Сугестивні вміння* (від лат. suggestio – навіюю), які виявляються у безпосередньому емоційно-вольовому впливі на вихованців з метою створення в них певного психічного стану, спонукання до конкретних дій. За допомогою навіювання можуть бути викликані відчуття, уявлення, емоційне збудження, вольові спонукання.

8. *Уміння в галузі психотехніки* зумовлені необхідністю вивчати особливості психічного розвитку особистості, враховувати їх у навчально-виховній роботі. *Психотехніка* – це напрямок у психології, що розробляє питання застосування знань про психіку людини для розв'язання практичних завдань. Термін «психотехніка» вперше ввели в науковий обіг німецькі психологи В. Штерн і Г. Мюнстерберг. Учителю, який вибудовує свою діяльність на спілкуванні з вихованцями, необхідно глибоко вивчати особливості психічного розвитку дітей певної вікової групи, індивідуальні психічні властивості конкретної особистості. К.Д. Ушинський з цього приводу писав: «Чи треба говорити про значення психології для педагога? Мабуть, треба, якщо і в нас так мало хто з педагогів звертається до вивчення психології. Звичайно, ніхто не має сумніву в тому, що головна діяльність виховання

відбувається в галузі психічних і психофізичних явищ» [8, 24]. Отже, психотехніка є важливою передумовою ефективності навчально-виховної роботи педагога.

Розглядаючи систему соціально-психологічних якостей та педагогічних умінь учителя, які є передумовою вияву його професіоналізму, варто виділити таку інтегровану якість, як *тактовність*. *Педагогічний такт* (від лат. taktus – відчуття, дотик, дія) – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователю найделікатніший спосіб поведінки в спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості в системі виховних взаємин з нею. Педагогічний такт допомагає вихователю спілкуватися з учнями на основі розуміння їхнього психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які не гальмують дій вихованців, а спонукають їх до активної, раціональної праці.

Погоджуємося з думкою українського психолога І.О. Синиці: «Педагогічний такт у широкому розумінні – це спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у даних обставинах засіб виховного впливу» [9, 31].

Багаторічна практична діяльність В.О. Сухомлинського була наповнена любов'ю і повагою до особистості вихованців. Основним педагогічним інструментом формування в учнів морально-духовних цінностей для Педагога було володіння педагогічним тактом. «Тридцять років педагогічної праці, – писав В.О. Сухомлинський, – переконали мене і в тому, що без сердечної чутлості до особистого життя, без тонкого, тактовного і вдумливого проникнення в духовний світ учня немає справжнього виховання. Хоч би яким дружним, згуртованим, єдиним у своїх цілях і прагненнях був колектив, все-таки у кожній людини є свій глибоко індивідуальний світ, в який ніхто, навіть колектив, не повинен і не має права втручатися, бо таке втручання тільки викличе біль, вивертаючи душу, займаючи те, що є недоторканим...

Коли я говорю про тонке, тактовне проникнення в духовний світ людини, то маю на увазі, що вона не повинна відчувати, як хтось чужий – хай це буде найбільший доброзичливець – втручається в її сердечні, глибоко особисті справи» [10, 269–270].

Наш особистий педагогічний досвід праці в загальноосвітній школі дає підстави стверджувати, що значних успіхів у навчально-виховній роботі досягають ті вчителі, які володіють цим ніби й непомітним тонким

інструментом дотику до особистості вихованця – педагогічним тактом. У таких учителів діти успішно навчаються, виявляють інтерес до навчальної праці, встановлюються толерантні взаємини, формуються моральні якості. Вияви вчителем нетактовності є причиною конфліктних стосунків на рівні учитель – учні, учитель – батьки. Для кожного вчителя важливо вдаватися до рефлексії свого стану, власної поведінки, гальмувати ті чинники, які можуть призводити до вияву нетактовності.

Переважає більшість педагогів-професіоналів знає, *що* треба робити в рамках своєї діяльності. Проблема в тому, *як* треба це робити, який інструментарій такої діяльності. Тут може допомогти володіння *педагогічною технікою*.

Поняття “педагогічна техніка” є порівняно новим у педагогічній літературі. Певний внесок у дослідження проблеми педагогічної техніки зробили Б.А. Буяльський, В.І. Завіна, І.А. Зязюн, В.О. Кан-Калік, В.О. Катирева, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, А.Макаренко, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко, С.В. Омеляненко, Л.І. Рувинський, В.А. Семиченко, В.О. Сухомлинський, Н.М. Тарасевич, М.Н. Яковлев та ін.

Слово «техніка» походить від грецького *technike*, що означає *вправний, досвідчений, вмілий*. У свою чергу грецьке *techné* розкриває дещо ширший спектр цього поняття – *мистецтво, майстерність*.

У підручнику “Педагогічна майстерність” подано таке означення цього поняття: **“Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це – володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявляти свою позицію і досягати успіхів у виховній роботі”** [11, 44].

Таке тлумачення поняття “педагогічна техніка” не розкриває змістовної сутності цього феномена. Хоча далі в тексті автори подають змістовні компоненти: “Поняття “педагогічна техніка” містить дві групи складників. Перша група пов’язана з вміннями педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керувати емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; оволодіння вміннями соціальної перцепції (техніка керування увагою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення). Друга група пов’язана з вмінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контексту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо” [11, 44].

Питання педагогічної техніки стали важливим складником професійної діяльності

А. Макаренка. Нашу увагу привернули роздуми Антона Семеновича щодо місця педагогічної техніки в педагогічній діяльності: “У нас не було педагогічної техніки насамперед тому, що і слова “педагогічна техніка” ніколи не вимовлялись, і сама педагогічна техніка не спостерігалась і не досліджувалась. І це сталося не тому, що про неї випадково забули, а тому, що традиційна педагогічна філософія вела свою роботу по шляхах, які неодмінно проходили повз педагогічну техніку” [12, 424].

У своїй практичній діяльності А.Макаренко широко відпрацьовував різноманітні засоби педагогічної техніки. У педагогічній техніці автор убачав важливий інструментарій для становлення майстерності вихователя: «Я переконаний, що навчити виховувати так само легко можна, як навчити математики, як навчити читати, як навчити бути хорошим фрезерувальником чи токарем, і я навчав. У чому полягало таке навчання? Насамперед в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, тому, що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити. <...> Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свого настрою. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен поводитися так, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Якщо вихователь не знає цього, то кого він може виховувати?

Я переконаний, що в майбутньому в педагогічних вузах неодмінно викладатимуть і постановку голосу, і позу, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі роботи вихователя” [12, 162].

Педагогічна техніка охоплює ряд специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки та дій вихователя. Серед них дослідники виділяють такі:

- вміння педагога одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності, стежити за своїм зовнішнім виглядом (зачіска, макіяж, аксесуари та под.);

- володіння своїм тілом: вміння ходити, сидіти, стояти, заходити до класу;

- володіння мімікою, пантомімікою, жестами;

- вміння в галузі мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, дикція, темп, ритм мовлення, польотність голосу, логічна побудова висловлювань тощо;

– дотримання оптимального темпу, ритму й стилю в навчально-виховній діяльності;

– уміння вправно та доцільно здійснювати дидактичні операції: робити записи на дошці, розміщувати засоби навчання, підтримувати увагу учнів, користуватися технічними засобами навчання, ставити запитання, слухати співрозмовників, оцінювати навчальну діяльність учнів та ін.;

– уміння керувати своїм психічним станом та станом вихованців;

– уміння визначати перспективні лінії розвитку окремої особистості та колективу вихованців;

– уміння готуватися до різних видів навчальної діяльності; систематизувати дидактичний матеріал.

Важливим чинником, який змістовно наповнює професіоналізм учителя, є *педагогічна майстерність*. Педагогічна професія стоїть у перших рядах професій, які пов'язані з творчістю. Ще К.Д. Ушинський писав: “Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини» [4, 205].

Педагогічна майстерність тісно переплітається з поняттям “педагогічне мистецтво”. Ми погоджуємося з міркуваннями дослідників проблем мистецтва в тому сенсі, що мистецтво, як вияв творчості, характерне для будь-якої форми практичної діяльності, а для педагогічної – передусім.

У педагогічній літературі ми натрапляємо на різні тлумачення поняття “педагогічна майстерність”. Вкажемо лише окремі з них.

Майстерність педагогічна – “висока й така, що постійно вдосконалюється, мистецтво виховання і навчання, доступне для кожного педагога, який працює за покликанням і який любить дітей” [13, 739].

Педагогічна майстерність – “характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критерієм педагогічної майстерності виступають такі ознаки діяльності: гуманізм, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)” [14, 251].

Майстерність – “найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків” [15, 20].

Педагогічна майстерність – “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистих якостей учителя” [16, 30].

Педагогічна майстерність – “це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [11, 30].

“Майстерність учителя оцінюється за кінцевим результатом його праці – за рівнем підготовленості його вихованців до продовження освіти, творчої праці, активної участі в житті суспільства” [17, 5].

“Майстерність і мистецтво виховання... полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже, й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим” [5, 73].

Наведені нами тлумачення дефініції “педагогічна майстерність” не виключають одне одного, а лише доповнюють, розширюють сутність феномена “педагогічна майстерність”.

Систематизуючи й акумулюючи розмаїття думок щодо змісту й сутності педагогічної майстерності, нам видається доцільно виокремити таке означення цієї педагогічної категорії. *Педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку особистості вихованців, забезпечення високого рівня їхнього морально-духовного й інтелектуального розвитку.*

Майстерність – це унікальний феномен діяльності педагога, серцевина вияву його професіоналізму. Оволодіння майстерністю – процес тривалий, багатограний. Він є результатом діяльності розуму й серця. А. Макаренко, відповідаючи на лист Л.В. Конисевича (колишній вихованець Антона Семеновича), писав: “... даремно ти уявляєш, що знання даються лише в університеті. Головне в житті не самі знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд” [18, 107].

Критерієм майстерності, як стверджують автори ґрунтовної праці “Педагогічна майстерність” [11, 34–35], є: *доцільність* (за спрямованістю); *продуктивність* (за результатами); *діалогічність* (за характером стосунків з вихованцями); *оптимальність* у виборі засобів; *творчість* (за змістом діяльності).

Дослідники І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, О.Г. Мирошник, В.А. Семашко,

Н.М. Тарасевич визначають певні рівні оволодіння педагогічною майстерністю: *елементарний, базовий, досконалий, творчий*. На наш погляд, у підході до визначення рівнів сформованості педагогічної майстерності простежується певна умовність, оскільки на кожному рівні має виявляти себе креативна діяльність педагога-вихователя.

Підсумовуючи міркування про якості та вміння учителя, які становлять основи вияву педагогічного професіоналізму, варто вказати на ще одну змістовну якість особистості педагога-вихователя. Це – *совісність і чесність*. Учителю з високих громадянських і духовних позицій має наполегливо формувати в учнів ці почуття.

В.О. Сухомлинський, говорячи про формування педагогічної культури, професіоналізму, неодноразово вказував на важливість керуватися у своїх діях таким мірилом, як *совість*: “Що потрібно для того, щоб у розуму був такий неспокійний, строгий вартовий – чутлива совість?” [19, 304]; “Совість підкоряється свідомості, розумові – “цареві в голові”, як говорить народна мудрість” [19, 300]; “Сумління – це, образно кажучи, емоційний вартовий переконань” [5, 498].

Проаналізувавши великий масив педагогічної літератури, ми зробили спробу визначити складові поняття “професіограма вчителя”. Які ж **перспективи** бачаться в подальшому розвитку цієї наукової проблеми? На наш погляд, одне з перших завдань полягає у подальшій систематизації цих складових, бо професіограма вчителя має складатися не з *набору*, а із *системи* якостей, які перебувають у взаємозумовлювальних зв'язках. У цьому плані актуальним є питання про системоутворювальні чинники професіограми вчителя. Йдеться про ті якості природного обдарування учителя, які “організують у систему” всі складові поняття “професіограма вчителя”.

Наступне важливе завдання полягає у розробці професіограми вчителя певного фаху, бо кожний предмет викладання має свої особливості, котрі, у свою чергу, коригують своєрідність професіограми вчителя, який цей предмет викладає. Високий рівень викладання математики так само, як і високий рівень викладання художньої літератури, – це завжди мистецтво. Проте треба бачити, що за своєю природою, або, іншими словами, за “техне”, тобто за педагогічною технікою – це різні види мистецтва, кожний з яких потребує від учителя специфічного обдарування. У своїй книзі “Психолого-педагогічні основи викладання літератури в школі” В.А. Кан-Калік і В.І. Хазан фактично створили професіограму вчителя-словесника, в основу якої покладені особливо високі вимоги до особистісних якостей. У своїй

передмові до цієї книги відомий російський учитель-словесник Євгеній Ільїн відзначив, що урок літератури народжується за тими ж законами, що й художня книжка. “Чи означає це, – запитує він, – що словесник може й повинен увійти у співтворчість не тільки з учнем, а й безпосередньо з письменником? Так. Бо смішно говорити про велику творчість, не виявляючи свою. Художній аналіз художнього твору у своїй суті і є співтворчість. <...> У книжки в школі, виходить, два автори: письменник, який її створив, і словесник, який розповідає про неї так, немовби сам її написав” [20, 5]. Можна уявити, яку серйозну професійну підготовку має пройти майбутній викладач літератури, щоб набути здатності до такої співтворчості з письменником, про яку говорить Євгеній Ільїн.

Актуальною є проблема створення “фахових” професіограм. Це складна для розв'язання проблема, яка потребує нових методологічних підходів. Скажімо, професіограму вчителя початкових класів необхідно створювати, спираючись на творчість Василя Сухомлинського, Шалви Амонашвілі та інших педагогів, які виявили новаторський підхід у педагогічній праці з дітьми молодшого шкільного віку. Наприклад, знайомлячись із знаменитою працею В.О. Сухомлинського “Серце віддаю дітям”, не можна не звернути увагу на те, яку велику увагу приділяв видатний педагог вихованню природою. Але ж виховання природою потребує від учителя молодших класів не тільки певних знань, умінь та навичок, а й розвинутої здатності розуміти природу, відчувати її красу. Таким чином, у професіограму вчителя молодших класів вписується вимога володіти педагогічним інструментарієм виховання природою.

Таке ж велике значення В.О. Сухомлинський приділяв слову, як особливо важливому інструменту педагогічного впливу. Необхідно відзначити, що цей інструмент, який має бути на озброєнні вчителів усіх фахових напрямів, ще недостатньо вивчений. Поки що існує обмаль праць, котрі допомогли б як майбутнім педагогам, так і педагогам-практикам оволодівати словом як засобом навчання і виховання.

Отже, приходимо до висновку, що робота зі створення професіограм учителів різних фахів є актуальною і перспективною. Вона потребує серйозних наукових зусиль.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

2. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977. – 640 с.
3. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1954. – 452 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.1.– К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: «Екс Об», 2004. – 304 с.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.–190 с.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1983. – 488 с.
9. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. шк., 1981. – 319 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1977. – 639 с.
11. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 2004.–422 с.
12. Макаренко А.Твори: В 7-ми т. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1954. – 484 с.
13. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – Т. 2: Ж–М. – М.: Сов. энцикл., 1965. – 912 стлб.

14. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
15. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности педагога. – Гомель, 1976. – 58 с.
16. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук. – Л., 1968. – 35 с.
17. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
18. Макаренко А.Пед. соч.: В 8-ми т. – Т. 8. – М.: Педагогика, 1986. – 336
19. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. шк., 1976. – 670 с.
20. Ильин Евгений. Предисловие // Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Баранюк Ірина Григорівна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, проблеми формування професіоналізму вчителя.

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ Й ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Ван Чжен ЦЮАН**  
(Луганськ)

У статті розглядаються проблеми соціалізації студентів вищих навчальних закладів Китаю; організація соціальної адаптації студентської молоді до реалій життя через використання інформаційних технологій.

Нові проблеми, із якими зіштовхнулася система освіти у вищій школі Китаю у добу Інтернету, детерміновані тим, що сучасні студенти охоче приймають виклики епохи інформаційних технологій, і якщо ідейно-політичне просвітництво у вищій школі по-старому буде вперто дотримуватися старих моделей, не буде брати до уваги реальний стан справ, намагатися виходити на новий організаційно-методичний рівень, ніколи не зможе відповідати вимогам нової доби. На сьогодні у сфері ідейно-політичної освіти та управління навчально-виховною діяльністю студентської молоді існує протиріччя між відсутністю гнучкості в організації виховної роботи й залученням молоді до суспільно значущих справ та оперативністю у вчасному реагуванні на важливі для студентів проблеми

Протягом останніх десятиліть основна увага у сфері ідейно-політичної освіти у вищій школі приділялася конкретній роботі з розв'язання реальних соціально-економічних проблем, й водночас недооцінкою рівня сформованості ідейно-політичних якостей студентів [1]. Такий стан речей, як свідчать результати нашого дослідження, пояснюється насамперед тим, що за останні роки не проводилися теоретичні

дослідження в цій галузі та обговорення цього важливого питання як у наукових колах держави, так і на рівні суспільства. Результатом цього є відсутність гнучкості громадського впливу на перебіг цих процесів і неспроможність вищої школи провести ґрунтовні дослідження актуальних для студентів проблем. Тому значна частина викладачів вищої школи Китаю не мала достатніх знань з управління процесами освоєння студентською молоддю Мережі, що, зрештою, призвело до недієздатності традиційної системи управління навчально-виховною роботою у вищому навчальному закладі й відповідно організації соціальної адаптації студентської молоді до реалій життя.

Однією з причин такого стану є те, що у віртуальному світі комунікативні ролі відвідувачів Мережі також є віртуальними, тут немає професійної чи вікової ієрархії та інших вертикальних стосунків. За цих умов комунікація, у традиційному розумінні цього поняття, трансформується у горизонтальну площину взаємостосунків користувачів, тим самим майже повертається до класичних форм. Водночас віртуальність комунікації в Мережі приводить до того, що спілкування для студентів стає вільнішим і рівноправним і тим самим призводить до зниження авторитету

педагогів і навіть, громадянських цінностей [2; 4].

З метою подолання цих протиріч нами в процесі проведення дослідження було завантажено в Інтернет “Декларацію незалежності електронного простору”. Сутність останньої, за нашим висновком, зводиться до наступних важливих позицій: “Ми не обираємо уряд, і нам він не потрібний. Ми сьогодні створюємо глобальний соціальний простір, який абсолютно відрізняється від різних видів диктатур. Світ, який ми сьогодні створюємо, є відкритим для всіх людей, у ньому немає привілеїв, немає дискримінації за расовою належністю, немає економічної чи військової сили. У світі кожна людина незалежно від місцезнаходження може висловлювати свої думки... Ми хочемо, щоб цей світ був людський і більш справедливий”.

Вплив цієї декларації на свідомість студентів, як засвідчили результати нашого дослідження, досить значний, і основні труднощі, на які натрапляє ідейно-політичне просвітництво у вищій школі, – це втрата педагогами контролю за інформаційною системою, неможливість утрутитися у свідомість студентів і водночас необхідність довіряти самооцінці студентів та покладатися на їхній вибір. А це, у свою чергу, призводить до запровадження односторонньої форми здобуття знань і, як результат, до падіння ефективності освіти. У традиційній ідейно-політичній освіті провідна роль належала педагогові, який цілеспрямовано й систематично надавав інформацію про моральні норми, прийняті в суспільстві, сутність ідеологічної системи та розширення політичних поглядів, у яких суспільство відчувало неабияку потребу. А студенти вибірково сприймали цю інформацію, залежно від сукупності різних чинників, і спочатку інтериоризували її у своїй свідомості, а потім екстериоризували в реальних діях. У цьому процесі, основними способами передачі інформації були лекції, конференції, особисті розмови, тематичні заходи й ін., а газети, радіо, телебачення та інші засоби інформації виступали в ролі допоміжних інструментів. Інформація, яка розповсюджувалась педагогом, проходила відповідний “відсів” та обробку, щоб студентам було легше її зрозуміти.

Однак, за впровадженням у сферу ідеології мережевого поширення інформації, одностороння форма викладання що далі, тим менше задовольняла внутрішні потреби студентів, її ефективність постійно знижувалась. Потім, як і студенти долучаються до життя Мережі та поступово звикають до двостороннього й навіть багатостороннього спілкування, вони починають очікувати

більшого демократизму, більшої свободи й гнучкості від педагогічної роботи, враховуючи ідейно-політичну освіту. У зв'язку з цим змінюється ставлення до викладача та його статусу [3].

Це пояснюється тим, що способи передачі інформації та її змісту не контролюються педагогом, до чого традиційне ідейно-політичне просвітництво поки що не готове і, насамперед, через падіння привабливості статусу педагога. За цих умов, усе очевиднішим стає той факт, що в значній частині викладачів, які працюють у вищих навчальних закладах бракує необхідної інформаційної культури, необхідних наукових знань і навіть важливих моральних рис. За статистикою, серед викладачів вищих навчальних закладів, часто відвідують Мережу, – це 67,8% і лише молоді викладачі, яким менше 35 років [3; 4]. Тому за результатами опитування студентів вищих навчальних закладів нами виявлено, що викладачі, які слабо розуміються на технологіях роботи в Мережі, не знаючи досконало англійської мови, виглядають в очах студентів відсталими. Їм не вистачає тих сучасних культурних і наукових знань, які цінуються студентами, а тому такі педагоги втрачають авторитет.

Нами визначено й охарактеризовано провідні способи посилення ролі ідейно-політичної освіти за доби Інтернету, що “йти в ногу з достатнім розвитком духовної культури соціалізму, виявляти ті форми, способи, методи лікування й механізми, які допоможуть підвищувати привабливість і гнучкість ідейно-політичною роботи, слід надати більш повному використанню інтернет-технологій, що в результаті має привести до підвищення реальної ефективності ідейно-політичною роботи, розширити її межі й посилить вплив на формування морально збагаченого й соціально активного студента, майбутнього фахівця” [5].

Ця думка, за нашим висновком, є провідною у здійсненні ідейно-політичної освіти за доби Інтернету, стимулювання до органічної побудови системи комунікації у студентсько-педагогічному колективі вищого навчального закладу. Посилення контролю над веб-сайтами, викладання студентам правил спілкування в Мережі й стимулювання до органічної єдності авто- і гетерономії у Мережі, категоричному припиненню поширення в мережі негативних форм західної свідомості. Разом з тим, на нашу думку, необхідно посилювати контроль над Мережею, регулювати поведінку й намагатися надати студентам сприятливих умов для роботи в Мережі. Такий підхід, вважаємо, має сприяти всебічному розвитку студентів, стабільності нашого суспільства та успішному виконанню ними різних життєво важливих робіт.

Слід також наголосити на тому, що у вищій школі окремих студентів чи група студентів неспроможна створити мережевий сервер без санкції керівників навчального закладу. Якщо створення такого серверу потрібне для ефективної навчальної роботи, необхідним, на нашу думку, є призначення окремої людини, яка здійснювала б управління процесами комунікації студентів у Мережі. Тільки в такий спосіб можна виховати в студентів культуру спілкування, толерантність та повагу до інших думок чи дій, що не суперечать моральним нормам нашої держави. Поруч із постійним удосконаленням дисципліни в Мережі ми повинні пропагувати серед студентів інтернет-мораль, регулювати їхню поведінку в Мережі. Крім того, маємо вимагати від студентів свідомого підвищення власної дисципліни й відповідальності, виконання свого громадянського обов'язку. Саме такий підхід, на нашу думку, дасть змогу створити абсолютно новий світ інтернет-культури, забезпечить збагачення та розвиток внутрішнього змісту ідейно-політичної освіти.

Якщо говоримо, що інтернет-епоха – це нова доба розвитку людського суспільства, тоді інтернет-культура – це нова форма культури чи нова тенденція культурного прогресу. Мережа має багато форм і методів, щоб умістити багатства й творчий потенціал культури. Створення цілком нової культурної атмосфери в Мережі – це важливий показник різниці між реальною інтеграцією ідейно-політичної освіти до Мережі. Тому ми можемо використовувати прогресивну культуру, щоб відвоювати собі простір у Мережі й для гармонійного розвитку духовної культури соціалізму й соціокультурної інтернет-цивілізації, намагатися створити здорову й насичену атмосферу пізнання студентами довкілля у Мережі, а отже, збагачувати і розвивати внутрішній зміст ідейно-політичного виховання підрастаючого покоління [2].

Розв'язуючи ці важливі проблеми соціалізації студентської молоді, за нашим висновком, необхідно, насамперед, використовувати форми, які подобаються студентам. Наприклад, використовувати електронні форуми, чати, інтерактивні способи обміну інформацією. Коли ж студенти засвоять наукові теорії й сформулюють вміння та навички аналізу й побудови власних аргументованих суджень, вони зможуть за умов плюралізму цінностей, відчувати з власного досвіду свободу вибору й тим самим ефективно протистояти тисковій негативній інформації та ідей.

Ми також маємо повною мірою вживати такі особливості мережевих ресурсів, як “якість”, “повнота”, “новизна”, “близькість”, асоціювати зміст ідейно-політичної освіти в Мережі, тим

самим наблизити її користувачів один до одного, сприяти підвищенню патріотизму студентів та викладачів. За таких умов, як свідчать результати нашого дослідження, студенти стануть більш відкритими до виховання. Однак, так звана функція керівника цими процесами полягає, передусім у відмові від традиційних форм моралі, а тому треба значно більше використовувати інтерактивність і доступність Мережі, щоб зробити саморозвиток, самообслуговування, самоосвіту й самоврядування студентів набагато ефективнішим.

Саме поширення Інтернету поставило перед працівниками ідейно-політичної освіти вимогу щодо відмови від старих повчальних форм освіти й заснування інтернет-платформи, щоб упроваджувати ідейно-політичну освіту з урахуванням рівноправності, інтелектуальних здібностей студентів, широкого взаємобміну здобутої інформації. Таким чином, можна буде зробити прорив до ситуації, коли “переконують доказами, й підкоряють почуттями” [3].

Проте, як свідчать результати нашого дослідження, небажано в Мережі поширювати тільки інтернет-сайти ідейно-політичної освіти й лише теоретичного спрямування, бо свідомість молоді гнучка, в студенти старанно обмірковують, легко сприймають нове, особливо новий устрій життя. Тому ідейно-політичний просвітництво за таких умов може суттєво обмежити ініціативу й творчість студентської молоді, якщо спиратиметься лише на поширені в нашому суспільстві теорії. Ідеологічні знання мають бути свідомо усвідомлені студентами й посісти в їхній свідомості певне місце [4].

Ідейно-політичне просвітництво нової доби має прищепляти більше уваги самостановленню особистості студента, пошуку ним свого власного місця в суспільстві й на цій основі свідомого набуття системних знань формування культури. На основі аналізу результатів нашого дослідження ми переконані, що, крім поширення в Мережі теоретичних знань, слід розширити спектр різних наукових чи культурних заходів, беручи участь у яких кожен зі студентів міг би задовольнити свої освітні потреби та потрапити під сприятливий вплив культури. Крім того слід створити окремих сервер та готувати спеціалістів для його обслуговування. З іншого боку, треба постійно вдосконалювати програмне забезпечення, щоб підтримувати науково-технічну прогностичність ідейно-політичної освіти. Слід також збільшувати поширення програмного забезпечення ідейно-політичної освіти студентів та викладачів вищих навчальних закладів Китаю.



Для цього, насамперед, потрібно створити таке програмне забезпечення китайською мовою, у змісті якого було б сконцентровано ідейність, інтелектуальність, історичність і науковість, щоб студенти могли долучитися не тільки до видатної культури стародавньої китайської нації, але й сучасності.

У сучасному вищому навчальному закладі дедалі більше студентів установлюють у кімнати комп'ютери і навіть створюють локальну мережу всередині гуртожитків, що дає змогу проводити різноманітні науково-технічні заходи в Мережі й централізувати ресурс ідейно-політичного освіти. Це ще одна не розв'язана на сьогодні організаційно-педагогічна, соціальна й технічна проблема, яка вимагає негайного розв'язання. Зрозуміло, що за цих умов слід найповніше використовувати ці ресурси й виявляти можливості Мережі з поширення форм і методів освіти й виховання студентської молоді. Наприклад, спираючись на ініціативу студентів, треба влаштовувати різні "майстерні", на певний час запрошувати викладачів та закордонних фахівців, щоб вони спілкувалися зі студентами в чатах, завдяки чому в Мережі здійснюватиметься ідейно-політичне просвітництво. На нашу думку, ефективним є організація у Мережі конкурсів творчих робіт студентів, їхніх статей, створення кращого програмного забезпечення, кращої інтернет-сторінки тощо. Можна також створити віртуальну "інтернет-громаду" й проводити в Мережі віртуальні конференції, здійснювати ефективне політичне навчання, психологічні консультації, обмін думками та їхнього обговорення, досвідом організації віртуальних "вечорів дружби". Отже, як свідчать результати нашого дослідження, використання переваг інтернет-ресурсів дають змогу централізувати комплекс заходів, що проводилися в Мережі чи поза нею.

Такий підхід – досить ефективний, а тому застосовано у вищих навчальних закладах м. Шанхаю, де було засновано "Центри регулювання Інтернету", діяльність яких забезпечує розвиток навчально-виховної роботи зі студентською молоддю та її соціалізацію. Наприклад, викладачі етики чи працівники ідейно-політичної освіти чергують у Мережі й аналізують інформацію, яка надходить, беруть участь в обговоренні різних проблем на сайті BBS, спілкуються як звичайні відвідувачі зі студентами. З одного боку, вони в такий спосіб безпосередньо вивчають зміни в студентській ідеології, збирають дані "із перших рук", що допомагає їм своєчасно опанувати ситуацію у студентському середовищі. З іншого боку, користуючись статусом "товариша по Інтернету", викладач спілкується зі студентом і може безпосередньо викладати йому свою

думку та своє ставлення до тих чи інших думок, подій і явищ.

Нині у вищих навчальних закладах м. Шанхая створено численні групи студентів-консультантів, котрі працюють за такою формою, як і викладачі. Їхнім завданням є, передусім, підвищення ефективності роботи студентів в Інтернеті, доручення їх до розумного використання Інтернет ресурсів. Такий підхід ґрунтується на основі результатів досліджень, у яких відзначається, що когнітивні й регульовальні здібності студентів недостатньо сформовані, тож цілком можливо, що вони можуть "загубитися" в Мережі й далі йтимуть навмання. Наприклад, в університеті м. Шанхая з 237 студентів, які не змогли опанувати зміст навчання й були відраховані, 80% – це ті студенти, які надмірно захоплювалися Інтернетом, комп'ютерними іграми чи переглядом дисків. Тому, аби протистояти цій ситуації, у край необхідне належне керівництво роботою студентів у Мережі. Університет повинен встановити правила роботи в Мережі для студентів і проводити інструктаж з кожним користувачем. У кожен комп'ютерний клас, бібліотеку, лабораторію необхідно забезпечити спеціальним співробітником, який забезпечував би ефективну роботу студентів в Інтернеті й виконував функції спостерігача, а у разі виникнення проблем міг їх розв'язати. Для розв'язання цієї проблеми в деяких університетах м. Шанхая запровадили систему реєстрації користувачів усередині Мережі університету. Тим студентам, які отримують низькі оцінки, тимчасово відмовляють у реєстрації. Щодо тих, хто вже зареєстрований, але незадовільно склав кілька іспитів, тимчасово припиняють їхній доступ до Інтернету [4; 6].

Неконтрольоване захоплення студентами роботою в Інтернеті призводить, як свідчать результати опитування, здійсненого нами в процесі дослідження, до різних симптоматичних психологічних розладів, деякі студенти надмірно витрачають час і сили на те що, щоб блукати, розмовляти, грати в Мережі, тим самим не навчаються та ще й завдають шкоду своєму здоров'ю. Останнє виявляється у певних психологічних аномаліях поведінки, а також у психічних розладах, розладах зниження настрою, розладу сну, зниженні апетиту і ваги, соціальної активності, уповільнення розумових функцій тощо. Саме на усунення цих негараздів і було спрямовано діяльність "Центрів регулювання Інтернету", де студенти можуть отримати широкий спектр психологічних консультацій, щоб заздалегідь розібратися щодо причин появи "мережових психологічних розладів" і знати, як уникнути інформаційної тривоги й самотності в суспільстві.

Запропонована стаття не вичерпує весь спектр проблем стосовно становлення студентської молоді, її соціалізації у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів Китаю. Подальших досліджень вимагають проблеми психолого-педагогічного супроводу процесів соціалізації студентської молоді, ролі та місця соціально-економічних і суспільних чинників сучасного суспільства, що мають значний вплив на ці процеси, на обґрунтування й розробку концептуальних ідей та напрямів здійснення ефективної соціалізації студентської молоді у вищих навчальних закладах Китаю.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дай Шэнли. Сравнительное исследование нравственного воспитания высшего образования. – Шанхай: Педагогика, 2006. – 298 с. /на китайском языке/.

2. Ху Бинью. Современность нравственного воспитания школ в период перехода общества. – Пекин: Центральный перевод, 2006. – 305с. / на китайском языке/.

3. У Лупин. Доклад о вопросах современных студентов Китая. – Цзянсуский народ, 2003. – 326с. / на китайском языке/.

4. Гуо Шимин. Управление вузами во время реформирования общества. – Ханчжоу: Чжэцзянский университет, 2004. – 227с. / на китайском языке/.

5. Доу Цзюньцзи. Воспитание современных студентов. – Пекин: Центральный перевод, 2005. – 263с. / на китайском языке/.

6. Ян Гуанцин. Реформирование высшего образования: проблема и пути решения. – Пекин: Общественно-научная документация, 2005. – 373с. / на китайском языке/.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ван Чжен Цюан** – аспірант Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка.

*Наукові інтереси:* соціалізація студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

## К. ЛЕБЕДИНЦЕВ: МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ БІОГРАФІЇ ВИДАТНОГО МАТЕМАТИКА-МЕТОДИСТА

**Вікторія ВДОВЕНКО, Оксана ГУР'ЯНОВА**  
(Кіровоград)

У статті висвітлено маловідомі сторінки біографії видатного математика-методиста К.Лебединцева. Особливу увагу звернуто на його участь у революційних подіях 1905 року.

Внесок Костянтина Феофановича Лебединцева (1878 – 1925) у розвиток методики викладання шкільної математики переоцінити важко: він автор численних наукових праць, у тому числі першого вітчизняного експериментального дослідження з проблеми психологічної складової засвоєння дітьми математичних знань і вмінь “Розвиток числових уявлень у дітей у ранньому віці”. Його фундаментальна праця “Вступ до сучасної методики математики” – перший вітчизняний загальний нарис з методики викладання математики, а запропонований ним метод викладання математики – конкретно-індуктивний – набув поширення і став основою, на якій згодом виникла ідея сучасного проблемного навчання. За підручниками й збірниками задач К.Лебединцева декілька поколінь українських школярів вивчали математику й після смерті автора.

Постать К. Лебединцева не є новою в історії української педагогіки. Про нього та його педагогічну спадщину написано чимало. Насамперед, це праці таких авторів, як О. Астряб, Н. Бетіна, Б. Білий, П. Глушков, Н. Дічек, Т. Михайлович, К. Рупасов, З. Слєпкань, С. Стрілець та ін. Важливість та актуальність науково-методичних ідей Костянтина Феофановича не втрачена й сьогодні. Проте багато сторінок його біографії

залишаються недослідженими, хоча вони дають можливість краще зрозуміти його світогляд, моральні цінності, умови, у яких формувалися його погляди як математика-методиста. У цій статті ми прагнули висвітлити маловідомі, але важливі сторінки біографії видатного математика, зокрема періоду революції 1905 – 07 років, котрі дають можливість краще зрозуміти його як людину й науковця.

Костянтин Феофанович Лебединцев розпочав свою педагогічну діяльність 1900 року як позаштатний викладач математики 2-ї Київської гімназії та Вищих жіночих курсів Л. Жекуліної. 1902 року він перейшов на посаду штатного викладача математики в Київське перше комерційне училище [6, 237].

Цей крок молодого педагога не був випадковим. Річ у тім, що в ті часи комерційні училища згідно з положенням 1896 р. були підпорядкованими не консервативному Міністерству народної освіти, а значно ліберальнішому в багатьох відношеннях Міністерству фінансів. Положення 1896 р. надавало широкі можливості в плані педагогічного пошуку засновникам, керівникам та педагогічним колективам комерційних шкіл [9, 282]. К. Мазинг, порівнюючи реальні та комерційні училища, писав: “Хоча навчальні плани перших п'яти класів реальних та комерційних училищ майже збігалися, але в реальних училищах суспільство було практично усунуто від їхнього управління, викладання відбувалося за програмами, затвердженими Міністерством народної освіти, у комерційних

училищах засновники обирали директора, педагогічні ради самі видозмінювали програми...” [7, 3].

Звичайно, не скрізь і не повною мірою скористалися в комерційних училищах наданою свободою, проте в цілому атмосфера в них була значно комфортніша, ніж у середніх навчальних закладах Міністерства народної освіти, що долучало до них прогресивних творчих педагогів. Саме в комерційних училищах знайшли собі прихисток майбутній перший міністр освіти України І. Стешенко, активні учасники національно-визвольних змагань України, визначні педагоги І. Акінфієв, М. Володкевич, Д. Дорошенко, А. Сінявський, В. Харцієв та ін. С. Русова свого часу теж працювала в Київському комерційному училищі Першого товариства вчителів, яке очолював відомий український педагог і громадський діяч П. Холодний і в якому починав свої студії інший молодий педагог, майбутній математик-методист О. Астряб. У своїх спогадах С. Русова писала про школи Міністерства народної освіти: “Тогочасне гімназійне вчительство жило лише матеріальними турботами та змаганням зробити кар’єру й дістати “Анну на плече” [10, 31]. Натомість про комерційні училища в неї були зовсім інші враження: “Взагалі тоді комерційні школи щойно поставали. Закладалися вони на громадському ґрунті і якось відразу стали провідниками найновіших методів навчання та виховання. Учителі йшли туди все молоді, завзяті й працювали з запалом, особливо в школі П.Холодного. Учителі збирались на засідання педагогічної ради і до глибокої ночі іноді обмірковували поведження учнів, свої власні помилки та ін. Петро Іванович був душею цих нарад. Він був природжений педагог, дуже добре розумів дитячу та юнацьку психологію, був дуже справедливий і міг ставитися цілком об’єктивно до всякого вчинку учня... Всі ми дуже любили й нашу школу, й нашого шановного директора” [11, 131 – 132].

Київське перше комерційне училище, до якого потрапив К. Лебединцев, досить болісно відходило від традицій старої авторитарної школи Міністерства народної освіти. Частина педагогічного колективу прагнула оновлення форм і методів навчально-виховної роботи, перебувала у творчому пошуку, прагнула до демократизації навчально-виховного процесу. Інша частина відстоювала традиційні авторитарні методи навчання і виховання молоді. Обидві групи в училищі були достатньо сильними й по чергово домінували в колективі. На зламі століть значна частина попечительної ради, керованої М. Самофаловим і М. Соколовим, педагогічного комітету дотримувалася усталених поглядів на навчання

й виховання учнівської молоді. Тому директору А. Веберу не вдалося далеко відійти від традиційного спрямування навчально-виховного процесу в середніх школах, хоча зусилля в цьому напрямку ним докладалися чималі. Голова попечительної ради М. Самофалов, аналізуючи потрясіння 1905 р. і ті події в училищі, які їм передували, у доповідній записці до Міністерства торгівлі й промисловості наприкінці 1905 р. писав: “Режим пана Вебера різко відрізняється від режиму, який встановлено в середніх навчальних закладах Міністерства народної освіти, він ґрунтувався на найпіднесеніших побажаннях добра й користі для вихованців: А. Вебер бажав прищепити учням щирість, правдивість як у їхніх стосунках між собою, так і в ставленні до наставників... Мені здається..., що А. Вебер, зневірившись у можливості докорінно перевиховати юнацтво своїми прийомами м’якості, поблажливості, почав звертати увагу на зовнішню сторону й тому досяг лише видимої щирості й правдивості в учнях, а це вилилося в потворні форми безцеремонної розв’язності в поведінці й повному нехтуванні порядком” [14, 305]. Звичайно, оцінки діяльності А. Вебера, зроблені його опонентами, є достатньо суб’єктивними. Тому додамо ще декілька штрихів до портрета педагога. А. Вебер сприяв утворенню Товариства допомоги бідним учням училища [13, 1]. Як і багато хто з директорів, він практикував обмін звітами з іншими комерційними училищами для обміну досвідом роботи. Так, 1901р. він направив свої звіти до 41 комерційного училища імперії з проханням надіслати їхні звіти до Києва [12, 8]. Директор запровадив в училищі безоціночне навчання. Замість виставляння традиційних балів, учителі збиралися на спеціальні щомісячні засідання, і “на них з’ясовували не лише самий факт неуспішності, але й, по можливості, її причини” [8, 14], а сам директор намагався тісніше співпрацювати з батьками учнів, які цікавилися справами училища, долучати їх до роботи педагогічного комітету [8, 21].

В училищі ручну працю було визнано вельми корисною, “але при умові пристосованого для цього приміщення” [8, 22]. А. Вебер пропонував також програму училища розділити на 7 і 8 років навчання, відповідно для здібних учнів і тих, що відстають. Ця ідея могла б бути актуальною і на сучасному етапі реформування освіти України у зв’язку з переходом на 12-річний строк навчання в загальноосвітній школі. Деякі найбільш революційні пропозиції директора зустріли спротив тих, хто тяжів до усталених традицій. Педагогічний комітет останню ідею директора не підтримав: “Погоджуючись з основною

ідеєю проекту, комітет знайшов, що впровадження його в життя вимагало б докорінної ломки всього наявного устрою школи й тому не знайшов можливим клопотати про його застосування аж до того часу, поки проєкт не буде розроблений у всіх деталях” [8, 23].

Попечительна рада далеко не завжди підтримувала керівника закладу. Вона закидала А.Веберу й те, що він призначав учителів без погодження з нею [14, 302], проте критика його в подальших документах ради мала стриманий характер, адже він улітку 1902 р. пішов з училища на посаду окружного інспектора комерційних училищ [17, 21].

Саме в таку атмосферу потрапив напередодні бурхливих подій 1905 року К. Лебединцев. Він ішов до училища А. Вебера, який прагнув реформувати його роботу на найновітніших тогочасних засадах та ідеях, проте досить скоро Костянтин Феофанович опинився в дещо іншій школі. Але й такі нові умови надавали значно більше можливостей для методичного пошуку, ніж гімназії.

Нині сучасною школою проголошено принцип безперервності освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти в процес, що триває упродовж усього життя людини. Проте на початку ХХ століття подібні думки висловлювалися педагогами 1-го Київського комерційного училища. У річному звіті цього училища за 1904 – 1905 навчальний рік читаємо: “Турбуючись про те, щоб дати своїм вихованцям необхідну суму знань, училище не випускає з поля зору те, що всього неможливо навчити учнів у школі і що не менш важливо також розвивати розум, волю та серце учня, щоб він міг сам за допомогою засвоєних у школі правильних методів з повним успіхом далі поповнювати знання та постійно прагнути до цього...” [1, 12–13]. Саме тут молодий талановитий педагог почав розробляти новий метод навчання математики, який він згодом назвав конкретно-індуктивним [6, 237]. Саме тут народжувалися інші його ідеї, саме тут гартувався його характер.

Прихід до училища К. Лебединцева 1902 року збігся в часі зі зміною його керівництва. Замість А. Вебера, який пішов на підвищення, заклад очолив тимчасово виконуючи обов’язки директора, інспектор училища Ковалевський. Ця зміна керівництва, очевидно, послабила позиції групи реформаторів. Принаймні, якщо судити з опису подій в училищі, які залишили після потрясінь 1905 року хронікери з табору консерваторів.

М.Самофалов так писав про це: “Дещо замаскована при п. Веберу розпусність учнів досягла свого апогею при управлінні п. Ковалевського” [14, 305]. У Київському комерційному училищі навчалось понад 600 хлопців, здебільшого купецького стану. То ж окремі випадки порушень дисципліни, притаманні тогочасній “золотій” молоді, мали місце. Ось як описує це один з учителів училища Я. Кобець: “Знання учнів стали знижуватися, а дисципліна падати, ... іноді цілими класами йшли вони з училища, не попередивши про це заздалегідь нікого з керівництва, як це було, наприклад, під час поховання артиста Соловійова. На уроках вони вели себе некоректно в ставленні до викладачів, грубили їм, як це можна бачити з журнальних записів, а на вулицях бешкетували. Нерідко розпусність їхня доходила до того, що вони вночі ходили людними вулицями міста й влаштовували облави на пропавших жінок (Справа учня Розмитальського і його товаришів)... Поза стінами навчального закладу вони виявляли таку розв’язність у поведінці, яка приводила до складання поліцейських протоколів, які були предметом розгляду в камерах мирових суддів (Справа учнів Гінзбурга, Рубинчика й Фрайгенберга)” [14, 305]. Щоб поліпшити ситуацію (у своєму розумінні) попечительна рада в березні 1903 р. запросила на посаду директора викладача Петербурзького історико-філологічного інституту й гімназії при ньому В. Марданова [17, 21]. З приходом нового директора, на думку Я. Кобця, “в училищі запанували чистота, охайність, тиша, одним словом, порядок” [14, 306]. Цей порядок новий директор намагався насадити суто авторитарними методами, звичними для закладів Міністерства народної освіти, у яких він працював раніше. Подібна практика розділила педагогів училища на два табори, одні, такі, як Кобець, підтримували нові порядки, інші – ні. Сам В. Морданов у серпні 1905 р. про свою діяльність писав так: “Поведінка учнів була настільки задовільною, що за минулий 1904–05 навчальний рік усупереч минулим рокам педагогічному комітету не тільки не довелося нікого з учнів відчислити з училища, але навіть не було жодного випадку, щоб було запропоновано батькам узяти сина з училища” [16, 52].

Опоненти В. Марданова закидали йому введення кондудітних зошитів, доведення учнів до спроб самогубства, говорили, що він “у стосунках з викладачами лише наказував і критикував, ... намагався встановити власний режим, вочевидь, вважаючи обтяжливими будь-які заперечення” [15, 20].

1904 року київський журнал “Педагогическая мысль” опублікував статтю К. Лебединцева “Як підтримати дисципліну в середній школі?”. Автор стверджував: “Наслідки цілого ряду принципових помилок, що припустилася наша середня школа, не злічити. Відбулося згасання розумових інтересів цілого покоління, думка якого протягом довгих років шкільного життя працювала не над пізнанням навколишнього середовища, а над суто словесним і вельми часто механічним запам’ятовуванням таких об’єктів, які цьому середовищу були абсолютно чужими. Відбулася атрофія волі в цілих прошарків суспільства, які не звикли з дитинства до активної роботи, відбулося пригнічення суспільного почуття та зниження моральних інтересів”. Костянтин Феофанович уважав, що виховання повинне розвивати звичку до систематичної праці, суспільні почуття та самостійність. Мета виховання – формування особистості, яка здатна не лише існувати при даному устрої життя, але й змінювати його в інтересах суспільства [5, 79–80]. Цією статтею він, не називаючи адрес та імен, опосередковано опонував новим порядком й у своєму училищі.

Після закінчення 1904–05 навчального року група викладачів, серед яких був і К. Лебединцев, запропонувала директору добровільно піти з посади й училища. Газета “Киевские отклики” надрукувала їхній лист до засобів масової інформації та окружного інспектора А.Вебера. У листі події інтерпретувалися так: “Ціла низка зіткнень між директором В. Мардановим і викладачами, а також усе, що було висловлено на двох товариських зборах за участю спочатку М. Чоколова, а потім М. Самофалова (очільників попечительної ради училища – авт.), виявило багато фактів, які свідчать проти В. Марданова. Вони показали, що взаємної довіри й поваги між В. Мардановим і педагогічним середовищем немає й бути не може, що спільна дружня робота, за визнанням більшості членів педагогічного комітету, неможлива. За таких умов В. Марданову залишатися в училищі й стояти на чолі його було важко. Тому значна частина викладачів уважала своїм моральним обов’язком звернутися наприкінці засідання 31 травня до В. Марданова з проханням дуже подумати над тим, щоб самому залишити училище” [3, 3]. В. Марданову, незважаючи на підтримку попечительної ради й частини викладачів, таки довелося піти з училища. Це сталося 7 жовтня, а 14 жовтня 1905 року на засіданні Київського педагогічного товариства К. Лебединцев виступив з рефератом за темою своєї статті про дисципліну. Після дебатів була одногосно

прийнята постанова проти застосування репресивних заходів до учнів, які брали участь у політичних страйках.

У відповідь один з реакційно налаштованих викладачів училища, М. Самофалов, направив головному інспектору навчальної частини Міністерства фінансів А.Малиніну листа з проханням надіслати до Києва ревізора, щоб розібратися із ситуацією на місці [15, 20]. Директором тимчасово було призначено реакціонера Я.Кобця, але група викладачів відверто його ігнорувала та пропонувала відмовитися від своїх обов’язків, тож згодом обов’язки директора училища почав виконувати ліберально налаштований П. Кузнецький.

Загострювалася політична ситуація у країні, що не могло не позначитися на поведінці учнів середніх навчальних закладів, які разом зі студентами брали активну участь у революційних подіях. Новий директор, П. Кузнецький, навіть змушений був дозволити сходки учнів в училищі. Звичайно, після таких сходок учні масово не з’являлися в класи або приходили групами на третій або четвертий уроки, часто просто посеред уроку. На зауваження викладачів учні відповідали грубощами, на перервах курили просто в класі. Я.Кобець – колишній директор, якого педагогічний колектив не прийняв, користуючись складністю ситуації, написав у Міністерство фінансів та Попечительську Раду листи, у яких К.Лебединцева та інших викладачів училища звинувачував у тому, що вони проводили з учнями бесіди на політичні теми, готували їх до актів громадської непокорності та страйків.

У грудні 1905 року в Києві розгорівся загальний страйк середніх навчальних закладів. 12 грудня перші уроки в училищі пройшли спокійно, хоча учні старших класів не всі були присутніми. На одній із перерв учні 7-го класу зачинилися в кабінеті й оголосили страйк, заявивши, що вони не розпочнуть відвідувати заняття, доки триває загальнополітичний страйк. Після того, як учнів відпустили додому, вчителі почали обговорювати ситуацію та з перевагою лише в один голос постановили не карати страйкарів, а якщо наступного дня учні з’являться в училище, то відновити заняття.

Наступного дня перші три уроки пройшли спокійно, але на великій перерві до приміщення училища ввійшла група страйкарів-гімназистів, яка почала закликати учнів комерційного училища до стайку, але останні відмовилися, вигнали та побили страйкарів. З приводу цього інциденту думки вчителів училища розділилися: частина підтримувала дії учнів училища, а частина, у тому числі й

К. Лебединцев, засуджувала таку поведінку своїх учнів.

Коли революція 1905 року пішла на спад, почалася розправа над тими, хто брав участь у протестних акціях або хоча б морально підтримував їхніх учасників. К. Лебединцеву нагадали і його статтю щодо поведінки учнів, і читання рефератів на засіданнях Київського педагогічного товариства, й інші виступи та оцінки подій у Києві й училищі. У січні 1906 року чорносотенна газета "Киевлянин" закликала до судового переслідування членів Київського педагогічного товариства. У результаті це товариство було закрито. За поданням попечительної ради і згідно з поданими заявами п'ять викладачів Київського першого комерційного училища, які морально підтримували революційні виступи учнів, навчальним відділом Міністерства торгівлі й промисловості з 31 січня 1906 р. було звільнено з роботи [15, 60]. Серед них був і К. Лебединцев [2, 571].

Після звільнення з училища К. Лебединцев не полишив громадсько-педагогічної діяльності й узяв участь у виданні журналу "Педагогическая неделя". "На сторінках часопису друкувалися статті про необхідність докорінної реформи шкільного виховання, обстоювалися права учнівської молоді, висловлювався протест проти порушення її свобод, висувалися сміливі думки на підтримку новітніх педагогічних починань" [2, 573]. Уже в квітні того ж року журнал було заборонено, а редакторів І. Глівенка та К. Лебединцева віддали до суду. Їх звинуватили в публікації матеріалів, які закликали до непокори та протидії розпорядженням реакційної адміністрації через страйки та бойкоти, проте під тиском громадськості редакторів було виправдано. Для Костянтина Феофановича всі ці події мали сумні наслідки – генерал-губернатор Сухомлинов та попечитель навчального округу Зілов створили такі нестерпні умови, що молодий педагог протягом тривалого часу не мав змоги влаштуватися на роботу за фахом у Києві [4]. Саме тому 1909 року К. Лебединцев виїхав до Москви [6, 238].

З 1909 по 1916 роки К. Лебединцев викладав в одному з кращих приватних навчальних закладів Москви – гімназії Кірпічнікової. 1916 року ліберальний міністр граф Ігнат'єв призначив К. Лебединцева окружним інспектором Петроградського навчального округу та запропонував роботу в комісії з реформування середньої школи. 1917 року К. Лебединцева було обрано головою педагогічної ради приватної жіночої гімназії нового типу М. Світницької у Москві. Після

подій 1917 року він працював консультантом при відділі реформи школи Наркомпросу [4].

1919 року К. Лебединцев повернувся до Києва, де читав курс математики на українських педагогічних курсах, а згодом з 1921 року – у Київському інституті народної освіти. Одночасно він брав активну участь у роботі Наркомпросу України та губернському відділі народної освіти. Він склав перший навчальний план єдиної трудової школи для України та першу програму з математики для 7-річної школи. Підручники алгебри К. Лебединцева отримали визнання не лише в Україні та Росії, але й закордоном (перекладені польською та німецькою мовами). Робота над ними тривала понад 10 років. Копітким та ретельним доопрацюванням автор прагнув їх удосконалення [4].

Методичні напрацювання й здобутки відомого педагога – це тема окремої глибокої розвідки, проте його участь у революційних подіях 1905 року є не менш цікавою. Саме в такі бурхливі переломні часи зримо постає моральна й світоглядна сутність людини. Цей іспит у своєму житті, як згодом і багато інших, К. Лебединцев склав на відмінно.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Годовой отчёт Киевского 1-го коммерческого училища ведомства Министерства торговли и промышленности за 1904 – 1905 уч. год. – К.: Типография И.И. Чоколова, 1906. – 139 с.
2. Дічек Н.П. Лебединцев Костянтин Феофанович // Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. – Кн. 1 / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 571 – 578.
3. Конфликт // Киевские отклики. – 1905. – №199. – 21 июля. – С. 3.
4. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики. – М.: Учпедгиз, 1951 // <http://www.biografia.ru>
5. Лебединцев К.Д. Как поддерживать дисциплину в средней школе? // Педагогическая мысль. – 1904. – Вып. 1. – С. 79 – 80.
6. Лебединцева Е.К. Константин Феофанович Лебединцев // Лебединцев К.Ф. Преподавание алгебры и начал анализа: Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1984. – С. 236 – 244.
7. Мазинг К. Значение частной и общественной инициативы в развитии просвещения // Техническое образование. – 1903. – №8. – С. 1 – 9.
8. Отчёт о состоянии учебно-воспитательной части Киевского коммерческого училища за 1900–01 уч. год. – К., 1902. – 86с.
9. Положение о коммерческих учебных заведениях // Полное собрание законов Российской империи. – Собр. третье. – Т. 16. – Отд. 1. – СПб., 1899. – С. 282 – 288.
10. Русова С. Мої спомини. – К.: Україна – Віта, 1996. – 208 с.
11. Українська педагогіка в персоналіях / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с.

#### ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ М. КИЄВА

12. Про надіслання звітів з навчально-виховної роботи Київського першого комерційного училища – Ф. 94, оп. 1, ч. III, спр. 2510, арк. 8, 117.
13. Доповіді правління товариства допомоги бідним учням Київського першого комерційного училища – Ф. 94, оп. 1, ч. III, спр. 3593, арк. 1.
14. Листування – Ф. 94, оп. 4, спр. 55, арк. 302, 305, 306.

15. Справа про назрівання революційного руху серед учнів у зв'язку з подіями 1905р. й звільнення групи викладачів – Ф. 94, оп. 4, спр. 60, арк. 20, 60.

16. Справа про конфлікт групи викладачів з директором училища В.І.Мордановим – Ф. 94, оп. 4, спр. 61, арк. 52.

17. Звіт про заснування Київського першого комерційного училища – Ф. 94, оп. 5, спр. 31, арк. 9, 21.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Вдовенко Вікторія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія загальноосвітньої школи України кінця XIX – поч. XX ст., особливості роботи з обдарованими дітьми, використання інформаційних технологій при викладанні математики.

**Гур'янова Оксана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загально-технічних дисциплін та методик трудового навчання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія, теорія й практика трудового навчання і виховання молоді (XIX – поч. XX ст.); зростання професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

**Ольга ГАЛІЦАН**  
(Одеса)

У статті розглядається роль педагогічної фасилітації у професійній діяльності сучасного вчителя, подано педагогічне визначення педагогічної фасилітації педагога

*Актуальність дослідження* зумовлена тим, що перед сучасною освітою на тлі корінних змін, що відбуваються в глобалізованому суспільстві, дедалі нагальніше постає завдання відійти від стереотипів в освітньо-виховному процесі, у стосунках учня та вчителя, громадянина й нації, держави й світу. Сьогодні освіта й культура набувають чітко вираженого стратегічного значення: вони повинні підготувати молоду людину до життя в новому світі, де провідними цінностями виступатимуть любов до свого народу, повага та толерантність, гуманістичне ставлення до кожної людини [1, 15].

*Постановка проблеми в загальному вигляді* полягає у тому, що сьогодення вимагає від сучасних психолого-педагогічних досліджень вивчення психологічної та педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, формування основ педагогічної майстерності й педагогічної техніки, стилів, типів та ролей професійної діяльності вчителя, загальної та професійної освіченості вчителя, оцінки його професійних ознак, умінь та навичок для розробки нових концептуальних моделей та систем підготовки вчителя [3, 12].

*Зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями* вбачається нами в тому, що постійна трансформація сучасного суспільства від технократичного та індустріального до технологічного та інформаційного вимагає докорінних змін та безперервного оновлення системи підготовки вчителів для забезпечення ними набуття молоддю не тільки знань, умінь та навичок, але й усталеного комплексу ціннісно-особистісних характеристик.

*Аналіз досліджень та публікацій, у яких було започатковано розгляд досліджуваного питання*, свідчить, що наукові передумови особистісного підходу визначаються в різноманітних дослідженнях особистості багатьох видатних психологів та педагогів, таких, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та ін. [2, 169]

Сучасні ж дослідження проблематики *фасилітації* та використання її принципів і засобів у професійній діяльності сучасного фахівця розглядаються вітчизняними вченими в основному або з позиції використання так званого фасилітаційного впливу (О. Кондрашихіна), або з позиції особистісного підходу, тобто визначення якостей та властивостей особистості, які сприяють успішній професійній діяльності сучасного спеціаліста, зокрема такої властивості, як фасилітативність (М. Казанжи, О. Саннікова).

*Мета даного дослідження* полягає в уточненні місця педагогічної фасилітації у системі підготовки сучасного вчителя, в умовах особистісно-орієнтованої парадигми освіти.

*Завдання дослідження* ми вбачаємо в доведенні того факту, що сучасна підготовка майбутнього вчителя повинна вестися з урахування феномена педагогічної фасилітації, а діяльність учителя, якій працює в умовах особистісно-орієнтованої парадигми освіти неможлива без застосування її характерних ознак.

*Виклад основного матеріалу* ґрунтується на концептуальних положеннях видатних психологів та педагогів Г. Балла, І. Беха, О. Бондаревської, М. Боришевського, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Пехоти, С. Подмазіна, В. Рибалки, О. Савченко, В. Серікова, Т. Сущенка,

І. Якиманської, у працях яких досить повно висвітлені філософські та психолого-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого підходу у світі. Також у своїх міркуваннях ми будемо спиратися на ідеї представників гуманістичної концепції формування особистості А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, які започаткували дослідження проблеми фасилітації та її ознак у діяльності педагогів і психологів.

У 60–90-ті роки ХХ ст. питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, Л. Божович, І. Кона, А. Мудрика, А. Петровського, В. Сухомлинського та інших, були розроблені концептуальні та методичні передумови, окремі аспекти особистісного підходу [2, 171].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень й освітньої практики свідчить, що особистісний підхід, у рамках якого реалізується особистісно-орієнтоване навчання й виховання, останнім часом утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів [3, 13].

І. Підласий визначає особистісний підхід як опору на особистісні якості, що відбивають дуже важливі для виховання характеристики: спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані установки, провідні мотиви діяльності поведінки [2, 168].

О. Пехота розглядає особистісний підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, котрі забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах наявної освітньої системи [2, 163].

Розглядаючи науковий підхід К. Роджерса до навчання та виховання особистості, який сам він назвав “центрованою на клієнті терапією”, можна побачити, що провідні ідеї та принципи сучасного особистісного підходу мають у ньому безпосереднє відображення.

Так, на думку вченого, обов’язковою умовою успішного навчання або, за його назвою “фасилітації навчання”, стає апріорне схвалення особистості учня в атмосфері емпатії. Воно передбачає прагнення педагога зрозуміти труднощі й проблеми, що хвилюють вихованця, виявлення до нього широкій доброти й

допомоги. У результаті такого ставлення повинна виникнути “співчутлива взаємна ідентифікація” учителя та учня.

Такий процес безумовного позитивного прийняття дитини, розуміння її душевних станів, допомога й підтримка його самореалізації та особистісного зростання – фасилітація навчання та виховання – є найважливішою та найактуальнішою настановою професійної діяльності сучасного вчителя.

На нашу думку, діяльність сучасного вчителя-фасилітатора повинна бути спрямована на розвиток творчого потенціалу дитини, піднесення його душевних сил, підтримку її особистісного зростання, а головне – розуміння особистості дитини як найголовнішої цінності у всесвіті, на яку повинні бути орієнтовані та спрямовані всі освітні й виховні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві.

Уважаємо, що, провідні положення особистісно-орієнтованого підходу в освіті найбільш повно розкривають гуманістичні ідеї К. Роджерса та його послідовників з приводу діяльності вчителя-фасилітатора.

Так, наприклад, на думку В. Стрельникова, особистісно-орієнтований підхід означає безумовний пріоритет інтересів і запитів особистості учня, враховуючи його своєрідність і можливості, максимальну реалізацію і самореалізацію, розвиток рефлексії, надання умов для виявлення його задатків [2, 173].

Такої ж точки зору дотримуються В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов, котрі розглядають особистісний підхід як метапринцип виховання, що вимагає ставлення до учня як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей.

І. Бех, досліджуючи особистісно орієнтоване виховання, підкреслює, що воно виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності й має на меті формування людини як неповторної особистості, творця самої себе та своїх обставин [2, 179].

Е. Зеєр, досліджуючи сферу професійної освіти, визначає особистісно-орієнтовану освіту як альтернативу традиційній – когнітивно орієнтованій, як особливий тип освіти, що ґрунтується на організації взаємодії учнів та педагогів, при якому створені оптимальні умови для розвитку в суб’єктів навчання здібності до самоосвіти, самовизначення, самостійності й самореалізації [2, 180].

Стосовно нашого дослідження, то слід зазначити, що, на думку В. Лозової, Г. Троцько, реалізація особистісно-орієнтованого навчання спирається на учіння як індивідуальну діяльність школяра, її корекцію і педагогічну підтримку. Цьому сприяє: позиція учителя як консультанта, котрий здійснює педагогічну



розвивальну допомогу школяреві; створення вільної атмосфери; створення умов для творчості в самостійній діяльності; стимулювання до самооцінки і так надалі [2, 175].

Ми, у свою чергу, серед основних функцій вчителя-фасилітатора вбачаємо саме функцію допомоги та підтримки всіх особистісних процесів дитини.

Нам також імпонує думка Т. Сущенко, котра визначає особистісно-орієнтований підхід до організації педагогічного процесу як чуйне ставлення дорослих до дитячих переживань, прагнення до згоди та зближення з дитиною. Це вміння педагогів запропонувати дітям таку форму життєдіяльності, що вражає, захоплює та розвиває; це таке ставлення до дитини, що стимулює розкриття її творчої самобутності в кращому самовираженні; це вихід із простору вимушеного навчального спілкування і поетапний розвиток духовного потенціалу особистості дитини. Це, нарешті, звеличення особистості, підвищення її особистісного статусу [2, 169].

На нашу думку, саме таке професійно-значуще, динамічне утворення як *педагогічна фасилітація*, що за нашим розумінням визначає діяльність, націлену на створення гуманістичних, діалогічних стосунків з учнем, що сприяє всебічному розвитку учня, його творчої самореалізації, саморозвитку та особистісному зростанню, повністю відповідає запропонованими вченими ідеям.

Підсумовуючи вищезазначене, ми доходимо **висновку**, що сьогоденний стан та рівень освіти вимагає підготовки фахівців, які спроможні повністю задовольнити потребу суспільства в навчанні та вихованні особистості як безумовної, незаперечної, найвизначнішої цінності людства в умовах наявного дієвого особистісно-орієнтованого підходу.

На нашу думку, сучасні вищі педагогічні заклади освіти повинні забезпечити підготовку вчителів з урахуванням такого феномена, як педагогічна фасилітація. *Педагогічну фасилітацію* ми визначаємо як інтегроване, професійно-значуще, особистісне утворення, котре детермінується педагогічною емпатією учителя, його професійно-педагогічною усталеністю та комунікативною компетентністю та визначає діяльність педагога, спрямовану на створення діалогічних, суб'єкт-суб'єктних стосунків з учнем, націлених на допомогу, підтримку та сприяння особистісному зростанню дитини, піднесенню її

творчого потенціалу та внутрішніх можливостей.

Саме з урахуванням педагогічної фасилітації учитель має змогу, як указують вчені В. Лозова, Г. Троцько, плідно діяти з “визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку й саморозвитку особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуального неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці” [2, 181].

**Експериментальне дослідження**, що було проведене серед студентів Південноукраїнського державного педагогічного університету, засвідчило відсутність у більшості з них (85 % опитаних) обізнаності з приводу існування феномена фасилітації та використання її в педагогічній діяльності вчителя. Бесіди, що проводилися з учителями шкіл, виявили, що багато хто з них не знайомий з положеннями про існування фасилітації та не використовує її у своїй професійній діяльності (65 % опитаних).

Такий результат, на нашу думку, свідчить про необхідність та доцільність подальших досліджень з приводу формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів саме під час навчання у ВНЗ.

**Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо** у визначенні й науковому обґрунтуванні компонентів структури педагогічної фасилітації та педагогічних умов, що впливають на її формування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьєв А. М. Роль освіти в глобалізованому світі / Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє: Матеріали Міжнародного симпозиуму (25 – 30 травня 2007 року, м. Одеса). – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – 144 с.
2. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи / Рогова Т. Г. – Харків: Нове слово, 2006. – 300 [1] с.
3. Чебикін О. Я. Формування основ професійної компетентності у майбутнього вчителя / Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє: Матеріали Міжнародного симпозиуму (25 – 30 травня 2007 року, м. Одеса). – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – 144 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Галіцян Ольга Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

*Наукові інтереси:* формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Олена ГОРБЕНКО  
(Кіровоград)

У статті розкривається сутність і зміст поняття “музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики”. Визначається роль художньо- інтерпретаційного процесу, його характерні особливості й значення у формуванні досліджуваного феномена.

*Постановка проблеми.* На сучасному етапі розвитку нашого суспільства перед освітою XXI століття постають важливі завдання, спрямовані на розвиток творчої, мобільно-інформованої особистості, здатної до самонавчання й саморозвитку, адекватного сприйняття, усвідомлення й оцінювання навколишнього світу, змісту людських почуттів і стосунків, здатної творити матеріальні й духовні цінності, творчо самореалізовуватися в життєдіяльності.

У зв'язку з цим значно актуалізується проблема формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, котрі засобами музичного мистецтва як універсального способу мислення, здатного синтезувати істину, добро й красу, формувати людину-творця [3, 2], впливають на внутрішній світ школярів, виявляють їхні творчі здібності, розвивають особистісні якості, почуття і переконання своїх вихованців.

*Метою статті є:* розкриття сутності поняття “музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики”, виявлення його змісту й внутрішніх структурних компонентів.

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях поняття “компетентність” визначається як інтегративна особистісна характеристика, що визначає функціональну готовність до самостійного виконання певної діяльності, містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності), які необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності.

Теоретичний аналіз наявних наукових підходів дає змогу простежити динаміку тлумачення поняття “компетентність”: від фіксації якості освоєння результатів змісту через предметні знання, уміння та навички (В. Безпалько, І. Лернер, В. Сластьонін) до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, потреб, інтересів (І. Бех, Л. Буєва, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лисовський, В. Радул, В. Ядов).

Дослідники зазначають, що внутрішня структура категорії “компетентність” складається зі змістового (знання), процесуального (вміння), аксіологічного (цінності, орієнтації), креативного (творчість) компонентів й охоплює когнітивно-розумову, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну, творчо-діяльнісну, соціальну та поведінкову сфери особистості.

Теоретичні проблеми компетентнісного підходу розглядають у своїх наукових працях В. Бондар, І. Єрмаков, О. Кононко, Л. Масол, О. Овчарук, І. Родигіна, Д. Рум'янцева, О. Савченко, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторський, С. Шишова, В. Циба та ін.

У сучасних умовах компетентнісний підхід, який зорієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, є одним із пріоритетних в організації професійної освіти, оскільки на перше місце висувається не інформованість студента, а вміння розв'язувати ним проблеми професійного характеру. Про цьому особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка засновується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації. Тобто особливістю компетентнісного підходу стає не засвоєння готових знань, а здатність студента самому формувати й застосовувати набуті знання й уміння, необхідні для розв'язання конкретних навчальних та життєвих проблем. Сама ж ця здатність, як стверджує О. Вишневський, визначається не тільки інформованістю, але й рівнем активності психічних функцій особистості, його інтелекту, волі, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо [1]. За таким підходом навчальна діяльність студента набуває дослідницько-перетворювального характеру, являючи собою синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду. Виступаючи результатом навчання, компетентність у сфері музично-педагогічної освіти стає наслідком саморозвитку й самонавчання індивіда [6].

Розглядаючи поняття “компетентність” у контексті культурологічного підходу, науковці підкреслюють її орієнтацію на духовні структури особистості. Основою їхнього формування виступає поєднання знань, умінь і

навичок з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, зумовленого різноманітними життєвими ситуаціями.

У процесі спілкування з мистецькими творами набуті знання особистості, вміння, практичний досвід, ціннісні орієнтації набувають особистісного смислу, трансформуються в художньо-естетичні компетентності (Л. Масол), які є складовими життєвих компетентностей.

Освітні мистецькі компетентності дослідники умовно класифікують на загальні (особисті та соціальні) й функціональні. Функціональні компетентності пов'язані з певною предметною (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо) і міжпредметною діяльністю. Соціальні компетентності (комунікативні, соціально-практичні) формуються в процесі колективної творчої діяльності учнів, що має різні форми.

Важливого значення в структурі освітніх компетентностей науковці надають **метапредметним** (загальнонавчальним) компетентностям (інформаційно-пізнавальні, соціально-практичні).

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики, якісними характеристиками якої є емоційно-образне мислення, адекватність художнього сприйняття, творче самовиявлення, формується через засвоєння різних взаємопов'язаних видів і форм музично-виконавської діяльності, а саме:

- музично-виконавська інтерпретація твору (вокального, інструментального, вокально-інструментального);
- сценічно-концертна діяльність;
- творча діяльність (імпровізація, аранжування, творення тощо);

З огляду на це, компетентнісний підхід у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики засновується на впровадженні інтегративних зв'язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна галузь співвідноситься з різними видами музично-виконавської діяльності.

Особливості музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики розглядають у своїх наукових дослідженнях такі педагоги: Л. Арчажнікова, А. Болгарський, В. Дряпіка, А. Душний, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, Г. Ципін, О. Щолокова та ін.

Проблеми музично-виконавської підготовки фахівців досліджувалася в працях відомих науковців різних галузей: психологів (Л. Бочарьова, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Костюк, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, Н. Талізін, Б. Теплов; дидактиків вищої та середньої школи: О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Архангельський, С. Гончаренко, І. Кевішас

та ін.; музикознавців: Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохорта та ін.

Питання теорії та практики музичного виконавства порушуються в наукових працях Ф. Бузоні, М. Давидова, Г. Когана, К. Мартінсена, Г. Нейгауза, С. Фейнберга та ін.

Теорія художньої інтерпретації розглядається в наукових дослідженнях О. Бодіної, Є. Гуренка, Н. Корихалової, С. Фейнберг, котрі визначають інтерпретацію як активний творчий процес, як художнє тлумачення музичного твору (С. Фейнберг), як кінцевий результат музично-виконавської діяльності (Н. Корихалова), як виконавське тлумачення, що втілюється в ряді конкретних одноразових виконань і є характеристикою індивідуальності виконання, як індивідуально-образне тлумачення виконавцем композиторської інформації, котре зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, вираженого у вигляді особистісного ідеально-уявного бачення предмета трактування і ставлення до твору, що виконується (В.В. Беліков).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли розкриття в працях, присвячених питанням інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики: формування виконавських умінь (В. Крицький, О. Ляшенко), виконавська майстерність (М. Давидов, Т. Юник), педагогічно-виконавська майстерність (І. Мостова), музично-виконавська культура (Н. Згурська), індивідуальний стиль виконавської діяльності (Є. Йоркіна), розвиток виконавських якостей (Є. Скрипкіна), виконавська активність (С. Єгорова), принципи добору навчального репертуару (Р. Верхолаз), готовність до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова).

Проте аналіз наукових праць показав, що проблема формування музично-виконавської компетентності засобами інтегративних зв'язків різних фахових дисциплін (музично-теоретичних, музично-інструментальних та вокально-хорових), спрямованих на активізацію і розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців через засвоєння різних видів музично-виконавської творчості в умовах індивідуальних та групових занять, не набула достатнього теоретичного й практичного обґрунтування. А тим часом, відомо, що педагогічна діяльність учителя музики загальноосвітньої школи характеризується багатоплановістю й різноманітністю. Учитель музики повинен бути водночас педагогом - вихователем, музикантом, виконавцем-інтерпретатором, диригентом, вокалістом, теоретиком-істориком, знати методику

музичного виховання, вести різні види позакласної роботи, бути художньо-освіченою, ерудованою і творчою особистістю.

Такі високі вимоги до професійної підготовки вчителя музики повинні відповідати комплексно-інтегрованому навчанню студентів у процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ.

Практика показала, що заняття в класах вокально-хорового та інструментального виконавства спрямовуються на розвиток суто професійних знань, умінь та навичок, а тим часом, проведення занять на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох фахових дисциплін навколо однієї теми, сприяє розв'язанню проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, "має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань" (О. Савченко).

Слід зауважити, що в сучасній вищій педагогічній освіті накопичилася низка протиріч, яка гальмує процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема формування їхньої музично-виконавської компетентності. До цих протиріч належать:

- суперечність між зрослими сучасними вимогами до якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у ВНЗ;

- суперечність між сучасними вимогами до змісту професійно-педагогічної діяльності та недостатнім рівнем сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики;

- суперечність між потребою в успішному формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики й відсутністю відповідної системи роботи зі широкого використання форм та методів роботи в процесі фахової підготовки.

Розв'язання зазначених протиріч, спрямування інтеграції музичних дисциплін на формування музично-виконавської компетентності в умовах фахової підготовки дає змогу підвищити ефективність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

В основу дослідження ми покладемо припущення, що процес формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики буде ефективним внаслідок реалізації у процесі фахової підготовки педагогічної технології та сукупності таких організаційно-педагогічних умов:

- оптимізації викладання фахових дисциплін на засадах компетентнісного підходу;

- використання інтегративних зв'язків фахових дисциплін (музично-теоретичних, музично-інструментальних та вокально-хорових) у процесі їхнього викладання;

- стимулювання емоційно-образного мислення в процесі художньо-образної інтерпретації засобами взаємодії різновидів мистецтва;

- активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музики через засвоєння різних видів музично-виконавської діяльності.

Музично-виконавська компетентність учителя музики характеризує його ціннісно-орієнтаційну спрямованість, рівень художньо-образного сприйняття, здатність до емпатійно-діалогового спілкування, індивідуальний художньо-інтонаційний вимір музичного твору, дієво-творчий потенціал і знаходить своє яскраве виявлення в різних видах музично-виконавської діяльності (інструментальній, вокальній, диригентсько-хоровій, музично-теоретичній), повною мірою забезпечує процес художнього пізнання музичного твору, глибину проникнення в його емоційно-образний зміст, визначає емоційно-почуттєвий, інтелектуально-розумовий і творчо-діяльнісний потенціал учителя музики, його вміння відтворити й донести художній образ до сприймача, створити таким чином повноцінний емоційно-художній діалог і залучити до нього своїх вихованців.

Музично-виконавська компетентність надає можливість учителю музики більш повно розкрити свої індивідуальні професійно значущі особливості: емоційність і виразність, емпатійність і проникливість, рефлексивність і креативність, а також вольові характерологічні якості (вміння триматися на сцені, володіти артистичними якостями тощо).

Розуміння й уміння розкрити сутність художнього образу допомагає учителю захопити й зацікавити учнівську аудиторію, доповнити вербальну інтерпретацію виконавською, інтуїтивно співвіднести своє виконання з потребами й настроями школярів, відчувати їхню реакцію.

Учитель-виконавець у пошуках засобів розв'язання художнього завдання виступає своєрідним співавтором композитора. Творчий процес осмислення твору (його тексту, контексту й підтексту) є складним поетапним процесом, оскільки він передбачає, насамперед, проникнення в інтонаційно-сміслові глибини музичного тексту, особистісне осягнення образного змісту, емпатійну взаємодію з художнім образом, його сприймання та оцінку. Тільки внаслідок глибокого розуміння сутності

твору, розкриття його змісту завдяки володінню певними знаннями, оперуванню художньо-виконавськими вміннями та навичками учитель у процесі виконання розкриває своє до нього ставлення, глибину своїх почуттів і переживань. Виконуючи твір, учитель не просто сприймає або відтворює його звучання «про себе», а й знову змушує звучати за допомогою інструмента. Він створює художній варіант не тільки на рівні ідеального образу, а й матеріального втілення, тому цей варіант має бути художньо значущим, повинен відкривати нові межі художньої цінності оригіналу. Для здійснення цього творчого процесу педагог-виконавець повинен уміти «вжитися» в художній образ твору, у результаті чого відтворюється художнє «Я» автора, з яким він себе ідентифікує, володіти технікою художнього виконання, мистецтвом видобування музичного звуку як «матеріального носія» художньої думки, осягати й аналізувати не самий музичний твір, а ті ментальні стани та образи, які є результатом уходження музичної реальності в суб'єктивний простір свідомості, що її пізнає (О. Бурська). Внаслідок складної діяльності слухорозумових структур свідомості, художньо-творчого синкретичного «мислення-виконання», яке відбувається в «розумовому спогляданні» (В. Соловйов), відкривається художній вимір музики, доступний лише її «духовному аналізу» [4].

Мистецтво музично-виконавської інтерпретації музичного твору в структурі музично-виконавської компетентності вчителя музики займає провідне місце. Науковці виокремлюють у структурі музично-виконавської інтерпретації такі два компоненти: глибину виявлення художнього задуму композитора й міру творчої свободи виконавця. При цьому деякі з них наполягають на повній відповідності музичного виконання задуму композитора; інші, мотивуючи свою позицію природою музичного мистецтва, й зокрема специфікою музично-виконавської діяльності, розглядають художньо-інтерпретаційний процес як активний творчий процес осмислення-пізнання художнього твору, в якому відображається багатогранність виконавця-інтерпретатора (особливості його пізнавально-ціннісної та інтелектуально-емоційної сфер), актуалізуються його досвід, знання, уміння, особистісні якості.

Як зазначають науковці-педагоги, пізнанню інтерпретації цілісного музичного твору практично немає меж. Завдання організованого педагогічного процесу визначають вікові особливості, зрілість учня, його музичний досвід. Отже, і засвоєння основ інтерпретації твору набуває певної специфіки. До цього

необхідно ще додати, що інтерпретація творів, удосконалення досвіду та можливостей їхнього тлумачення є безперервним, а не локальним завданням музичного виховання. Крім того, інтерпретації цілісного музичного твору стають можливими тільки на основі досвіду тлумачення музичних і виконавських засобів. Тому розкриття їхнього сенсу й значення в контексті музичної культури входить до завдання пізнання інтерпретації та набуття досвіду її здійснення [2, 207].

Науковці виокремлюють такі види музично-виконавської інтерпретації:

- виконавець точно виконує вимоги, позначені в нотному тексті, дотримується жанрово-стильових особливостей та авторських характеристик твору тощо;

- виконавець виявляє певну інтерпретаційну самостійність, що виявляється у незначній темповій модифікації, музичного розвитку в часі тощо;

- виконавець виявляє художньо-інтерпретаційну свободу, особистісно-індивідуальне бачення художньо-образного змісту твору, характеру та особливостей засобів музичної виразності;

- у процесі музично-виконавської інтерпретації виконавець значно змінює темпоритм, характер звучання, динаміку, художньо-образний зміст твору;

- музичний твір виконується з певними купюрами (зміна фактури, вилучення та переміщення частин і фрагментів твору тощо);

- музичний твір виконується іншим інструментом у нових художньо-технологічних умовах;

- музичний твір виконується у нових жанрових і художньо-виражальних умовах;

- музичний твір має функціонально-прикладне значення й використовується як музичне оформлення радіо й телепередач, у розважальних заходах, рекламі, медицині, спорті тощо.

Художність, виразність і майстерність музично-виконавської інтерпретації залежить від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками й здібностями (технічно-виконавськими та художньо-творчими), наявністю досвіду музично-виконавської діяльності. Процес музично-виконавської інтерпретації у свою чергу вимагає від виконавця ґрунтовної музично-теоретичної підготовки, інтелектуально-розумової та емоційно-почуттєвої культури художнього сприйняття, володіння художньо-технічними вміннями та навичками, розвиненості професійно значущих особистісних якостей, таких, як здатність до емпатії, рефлексія, креативність, самостійність.

Художньо-технічні вміння та здібності, які переважно мають природне походження у вигляді індивідуальних анатомо-фізіологічних задатків і можуть бути природними передумовами музичних здібностей, виявляються для виконавців-інструменталістів у високій рухливості, моториці, оптимальній координації усіх складових частин виконавського апарату (руки, пальці тощо); для виконавців-вокалістів у типі голосу, манері виконання тощо. Ці властивості мають здатність активно розвиватися й удосконалюватися.

Художньо-виконавські здібності являють собою складний комплекс раціонально-інтелектуальної, почуттєво-емоційної і творчої діяльності. Вони виявляються в якісних показниках процесу художнього сприйняття, емоційного переживання музичного образу, розумово-аналітичного мислення, глибини осягнення й усвідомлення сутності твору, розвиненості асоціативно-образного мислення, адекватного оцінювання художньої інформації. Але найяскравіше музично-виконавські здібності виявляються в художньо-інтерпретаційному процесі, що характеризується суб'єктивністю висловлювання-розуміння, творчим пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу, самореалізацією виконавця як творчої особистості.

Отже, музично-виконавська компетентність учителя музики є динамічною інтегрованою системою, яка складається з таких взаємопов'язаних діяльнісних підструктур і передбачає:

- розуміння інтерпретатором-виконавцем (інструменталістом, вокалістом, диригентом) сутності музичного твору, осмислення та осягнення його художньо-інтонаційного змісту;
- здатність до індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, розвиненість

асоціативно-образного мислення, культури художнього сприйняття, оцінки та самооцінки;

- володіння технікою художнього виконання, яка є складовою частиною адекватного художньо-інтерпретаційного процесу й характеризує уміння добору та володіння комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності, що загалом характеризує особистісне, індивідуально-неповторне ставлення виконавця-інтерпретатора до музичного твору;
- здатність до самостійної творчої діяльності, творчого музикування (імпровізація), мистецтва творення (складання власних музичних творів);
- здатність творчо мобілізувати характерологічні вольові якості в процесі сценічно-виконавської діяльності, що акумулює у собі виконавську надійність, артистизм, експресію, силу волі; здатність до емоційної реакції, демонстрації умінь повторного емпатійно-художнього перевтілення, що загалом становлять художньо-інтерпретаційну компетенцію вчителя музики;

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. – Кіровоград, 2008. – 287с.
3. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій //Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2 – 5.
4. Медушевский В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
5. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: АПН України, 1998. – 183 с.
6. Щолокова О.П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу//Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С.16–19.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Горбенко Олена Борисівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

## ФУНКЦІЇ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

**Оксана ДАНИЛКО**  
(Кіровоград)

У статті розглянуті функції мислення, які реалізуються в навчальному процесі. Описано модель мисленнєвих функцій на прикладі місця та ролі мислення в процесі інтелектуальної діяльності особистості. Розглянуто інтеграцію форм мислення на моделі інтелектуального забезпечення професійної діяльності вчителя математики.

**Постановка проблеми.** Реформування сучасної системи освіти ставить перед педагогічними навчальними закладами особливі завдання. Вони визначаються потребою суспільства в педагогах, здатних до

розв'язування складних проблем навчання, розвитку й виховання учнів, формування їхньої особистості. Це визначає необхідність змін у підготовці вчителя, збільшення в її структурі питомої ваги механізмів мислення, творчої діяльності, на відміну від попередньої системи, де пріоритет надавався, насамперед, системі знань, навичок і вмінь. Тільки вчитель високого інтелекту, творчих здібностей здатний навчати учнів на рівні вимог сучасності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Мислення як процес розгорнуто в часі, динамічне, а як діяльність відповідає потребам особистості, її мотивам, має власні мету й засоби. Різні види й типи мислення незалежно від класифікаційних засад співіснують в інтелекті людини, взаємодоповнюють один одного і в сукупності когнітивно наповнюють інтелект як єдине інтегроване утворення. Залежно від конкретної мети, змісту діяльності й завдання, що розв'язується, той чи інший тип мислення може превалювати, переважати або в конкретній просторово-часовій ситуації, або в певній професійній діяльності (К.О. Абульханова-Славська, Б.Андерсон, Г.О. Балл, Дж. Барон, В.С.Біблер, А.В.Брушлінський, А. Валлон, М. Вертгеймер, В.В.Давидов, Д.М.Завалішина, О.В. Запорожець, Ф. Клікс, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, М. Мамардашвілі, Ж. Піаже, М.М. Поддяков, Р. Пол, С.Л. Рубінштейн, О.Є. Самойлов, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, Ю.Л. Трофімов, М.О. Холодна, Д. Халперн).

**Мета статті.** Кожна людина в процесі розвитку формує такі властивості розуму, які характеризують ті чи інші сторони й форми мислення. Традиційно в педагогічній і психологічній літературі, адресованій учителю, даються рекомендації розвивати мислення взагалі та його окремі види. Серед видів називають діалектичне мислення, логічне, абстрактне, узагальнене, категоріальне, теоретичне, індуктивне й дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне й продуктивне, творче, системне. Метою нашої статті є перенесення форм мислення на інтелектуальне забезпечення професійної діяльності вчителя математики як керівника процесом, який містить у своїй динамічній структурі керування предметом, керування учнями, самокерування.

**Виклад основного матеріалу.** Терміном “мислення” ми можемо назвати як відповідник у нашій повсякденній мові слово “обмірковування” або (менш нормативно, але, можливо, точніше) “думання”. Слово “розум” розкриває властивість, здатність. Обмірковування – це процес. Розв'язуючи завдання, ми думаємо, а не “обмірковуємо” – тут сфера психології мислення, а не інтелекту. Отже, обидва терміни розкривають різні аспекти того самого явища. Інтелектуальна людина – це та, яка здатна до здійснення процесів мислення. Інтелект – здатність до мислення. Мислення – процес, у якому реалізується інтелект [3, 378].

Мислення – історично сформований феномен. Воно збагачується, залучаючи все нові знання та оперуючи відповідними навичками й цілями, що позначається на його логіці, конкретизації його основних цілей

життєдіяльності та виборі засобів їхнього досягнення, на динаміці його змісту. За конкретними формами розгортання та метою воно є суб'єктивним, але за спрямованістю – таким відображенням дійсності, що супроводжується виробленням нових уявлень, знань та утвердженням нових способів розвитку. Це результат діяльного ставлення людини до світу і водночас його складовий елемент. Знання, норми, вимоги, цінності функціонують у єдності, як його складові, проходячи крізь призму різноманітності форм суспільно-історичної практики, відображаючи її та реалізуючись у культурі [5, 132].

Мислення, за визначенням О.М. Леонтьєва – це процес свідомого відображення дійсності в таких об'єктивних її виявах, зв'язках і відношеннях, до яких долучаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкти [4]. На думку А.В. Брушлінського, мислення – це нерозривно пов'язаний з мовою соціально зумовлений психічний процес самостійного пошуку та відкриття суттєво нового, тобто опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі [2, 72].

Підсумовуючи основні моменти у визначеннях, які трапляються в науковій літературі, можна сказати, що мислення:

- це психічний процес, який є узагальненим та опосередкованим відображенням загального й суттєвого в дійсності;

- як і решта психічних процесів, воно виконує регульовальну функцію стосовно поведінки людини, оскільки пов'язане з утворенням цілей, засобів, програм діяльності;

- як і інші психічні процеси, воно є властивістю складної функціональної системи, що утворюється в мозку людини (тобто високоорганізованої матерії);

- мислення – це процес соціально зумовлений. Соціальне походження мають не лише прийоми й операції мислення. Мислення неможливе без знань, здобутих у ході людської історії.

Отже, мислення має спільні характеристики з іншими психічними процесами, має свої специфічні особливості.

Багатогранні й функції мислення. Якщо говорити про ті функції мислення, які реалізуються в навчальному процесі, то можна обмежитися виділенням чотирьох основних.

1. Розуміння. Воно являє собою розкриття суттєвого в предметах і явищах дійсності, осягнення смислу й значення предмета.

Мислення прагне відобразити вивчені об'єкти або явища передусім через співвідношення їх з більш широким колом

явищ, уводячи їх у систему вже вивчених закономірностей, зв'язків і відношень дійсності.

2. Розв'язання проблем і завдань. Мислення виникає в тих ситуаціях, коли засоби і способи діяльності, якими володіє суб'єкт, виявляються недостатніми для досягнення цілей.

Таким чином, у діяльності виникають труднощі, неможливість здійснити її відомими способами. Така ситуація є проблемною. Виникнення завдання (на відміну від проблемної ситуації) означає, що в результаті аналізу вдалося б, хоча б наближено, виділити дане і невідоме.

3. Цілеутворення. Цілеутворенням є процес породження нових цілей у мисленні й діяльності людини.

4. Рефлексія. Рефлексія – це діяльність мислення людини, яка спрямована на осмислення знання, аналіз його змісту і методів пізнання, своїх дій, самопізнання.

Таке виділення функцій мислення є дещо умовним. Мислення в будь-якій своїй функції являє собою зміну якогось змісту, котра досягається за допомогою різних прийомів і операцій, функціонування яких визначається цілями й мотивами мислення. Тому при аналізі мислення корисно виділити три сторони мислительної діяльності: змістовну, функціонально-операційну, цілемотиваційну.

Розглянемо модель мисленневих функцій на прикладі місця та ролі мислення в інтелектуальному ставленні до життя, запропоновану О. Старовойтенко [6].

На думку дослідниці, завдяки мисленню це ставлення та відповідна до нього інтелектуальна діяльність набувають у процесі становлення орієнтації на кілька провідних життєвих об'єктів. Це, по-перше, “предметна” орієнтація, адресована об'єктам навчальної, професійної і творчої діяльності; по-друге, “соціальна”, пов'язана з конкретною іншою людиною, іншими людьми, соціальними групами, соціумом; по-третє, “рефлексивна”, що стосується Я, його структурних компонентів та особливостей активності Я-системи.

Уважасмо, що на основі перелічених орієнтирів саме мислення функціонально розвивається. У нього з'являються *базові життєві функції – предметна, соціальна та рефлексивна*, і в структурі мислення виділяються три його зрілі форми. У загальній інтелектуальній діяльності особистості таке диференційоване мислення виконує низку життєвих завдань, які є малодоступними для розв'язання на образному та інтуїтивному рівнях. Зокрема, думка різноманітно оперує об'єктними властивостями, зв'язками, діями, ставленнями, взаємодіями, станами:

1) особистості надаються відомі або нові властивості;

2) в особистості заперечуються ті чи інші властивості;

3) в особистості визначаються відомі або нові опозиційні властивості;

4) фіксуються відомі або нові динамічні зв'язки між опозиційними властивостями особистості;

5) виявляються або заперечуються відомі або нові зв'язки, стосунки та впливи інших особистостей на «головну»;

6) визначаються або заперечуються відомі або нові дії, зв'язки та впливи особистості на інші особистості;

7) знаходяться відомі або нові причини й способи перетворення або руйнування особистості;

8) фіксуються стани особистості, їхні зв'язки та зміни особистості під їхнім впливом;

9) визначаються кількісні характеристики особистості;

10) здійснюються позитивні або негативні оцінки суб'єктом особистості відповідно до структурованого знання про неї.

Серед концептуальних атрибутів мисленням обираються *індивідуально значущі*. До них можуть належати досить повно розкриті або невідомі, реально притаманні особистості або такі, що хибно визначаються, несуперечливі або конфліктвальні, такі, що підтримують існування особистості або порушують її, що позитивно або негативно оцінюються суб'єктом, істотні й необхідні або варіативні та випадкові, такі, що вказують на високий або низький культурно-історичний та гносеологічний статус особистості.

Перелічені види мисленевого оперування, інакше – *мисленеві прийоми*, у їхній більш або менш тривалій зосередженості на значущих атрибутах особистості утворюють певний загальний *хід її думки*. Через нього виражають себе численні інтелектуальні функції мислення, які, на відміну від трьох базових, можна визначити як “робочі”.

Якщо домінує репродукція несуперечливих властивостей і виділення стабілізуювальних зв'язків особистості з іншими, а також вираження суб'єктом свого прийняття наявного стану особистості в системі знання, то мислення реалізовує *функцію “канонізації” особистості*. Якщо на перший план виходять заперечення відомих властивостей, взаємодій і станів особистості, вибір альтернативних властивостей, фіксація її внутрішніх суперечностей, у яких одні властивості й стани намагаються вилучити інші, знаходження й акцентування руйнівних взаємодій особистості та вираження незадоволеності суб'єктом із наявних знань про особистість, значить, мислення постає у *функції “критики” пізнаваного об'єкта*. Коли в пізнанні



особистості підкреслюються її не досить відомі властивості, взаємодії та стани, конфліктність різних атрибутів, можливості перетворення особистості й виражається позитивна оцінка суб'єктом прогалін й суперечностей у знанні, мислення демонструє *функцію "проблематизації" суб'єкта в ставленні до об'єкта*. За умови виділення здебільшого маловідомих, випадкових, негативних, хибних, контрастних, таких, що принижують реальний статус особистості, властивостей і взаємодій, а також вираження суб'єктом амбівалентного оцінного ставлення до нього, мислення здійснює *функцію "компенсації" усталеного позитивного знання про особистість*. Коли мислення вилучає в основному позитивні атрибути особистості, перебільшує їхню кількість, підкреслює відсутність суперечностей в особистості та рівновагу між її властивостями, діями й станами, утворює високий культурно-історичний та гносеологічний статус особистості й виражає її надцінність для суб'єкта, воно постає у *функції "ідеалізації" пізнаного об'єкта*. Якщо думка акцентує брак знань про ті чи інші атрибути особистості, заперечує як негативні її наявні атрибути, намагається надати їй нових властивостей, завести її у нові стани й взаємодії, якісно вдосконалити й поліпшити кількісні характеристики, посилити й ускладнити її впливи на інші особистості, використати конфлікти особистості як чинники її розвитку, утвердити її високий статус у дійсному світі, а також виражає велику значущість для суб'єкта, значить, активно реалізовується *функція "перетворення" або "створення" мислимого об'єкта*.

Цю класифікацію функцій може бути співвіднесено з розробленою К. Абульхановою-Славською типологічною моделлю основних орієнтувань мислення, що полягають у *присвоєнні загальнопридатного знання, розумінні проблем знання, обдумуванні та висуванні гіпотез* про розв'язання проблем, *поясненні* раніше невідомого знання та *доведенні* його об'єктивності, *суб'єктивній інтерпретації* освоєних або здобутих знань, *моделюванні* майбутнього, нових реалій та об'єктів [1].

На нашу думку, орієнтування на набуття та узаконювання когнітивного досвіду відповідає функції "канонізації" і почасти "ідеалізації". Пошук та розуміння проблем залучають до дії функції "критики", "проблематизації" та, можливо, "компенсації". Обдумування й гіпотетичне передбачення розв'язання математичних проблем неможливі без "перетворення". Пояснення та доведення нарощують активність функції "перетворення", "створення" і парадоксально передають

провідну роль функції "канонізації". Інтерпретація математичних знань може мати щонайрізноманітнішу функціональну зумовленість, враховуючи "критику", "компенсацію", "ідеалізацію" та "перетворення". Моделювання, зорієнтоване на нове в майбутньому, залежить від сформованості функцій "створення" та "перетворення".

Що стосується складностей, то вони починають виникати на етапі „критики” та „канонізації”. Найбільша проблема тих, хто навчається, що вивчення матеріалу завершується лише його „механічним” відтворенням або звичайним „зазубрюванням” без розуміння сутності викладеного. Звичайно, це стосується студентів усіх спеціальностей, але специфіка фізико-математичного факультету полягає у тому, що весь основний матеріал побудований на викладі аксіом, лем, теорем, які потребують детального обґрунтування та розуміння, і дуже часто студенти цими вимогами нехтують. Нехтування описаними етапами тягне за собою фактичне скасування, знецінення функцій „перетворення”, „ідеалізації” та „створення”. А це, у свою чергу, негативним чином відображається на подальшій педагогічній діяльності вчителя фізико-математичних дисциплін, тому що педагог не зможе викласти матеріал на 100% із глибоким, доступним поясненням, творчим підходом, моделюванням поведінки його учнів.

Можна говорити про *вибіркову активність тих чи інших робочих функцій мислення* залежно від зв'язків особистості з певними об'єктами й сферами застосування інтелектуальної діяльності. Так, абстрактні професійні об'єкти, які стосуються інформаційного моделювання та програмування, активізують функції "проблематизації", "перетворення", "створення", "канонізації" і "критики". Конкретні або практичні, професійні об'єкти вимагають функцій "канонізації", "ідеалізації", "проблематизації" та "перетворення". Мисленнєві задачі, звичайно, розвиваються на основі функцій "канонізації", "ідеалізації", "компенсації", "проблематизації", "перетворення". Рефлексивні задачі актуалізують функції типу "перетворення", "ідеалізації", "компенсації", "проблематизації". Наведені залежності вказують і на те, *через які робочі функції реалізуються базові мисленнєві функції*.

Поділові форм мислення може сприяти й продуктивна творча діяльність індивіда, неможлива без повного мисленевого зрощення з предметом творчості, без з'єднання ідеєю

творчості з іншими людьми та без самопізнання свого творчого шляху й зростання.

В усіх своїх виявах і видах мислення являє собою ядро інтелектуального потенціалу, його активний складник, який забезпечує реалізацію усіх основних функцій інтелекту. Саме через мислення відбувається процес інтеграції окремих когнітивних і метакогнітивних процесів в єдиний блок – інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати суб'єктивну ментальну модель світу, по-своєму, особистісно відображувати й розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати й реорганізувати індивідуальний досвід, прогнозувати й перетворювати дійсність.

Дуже важлива роль при використанні тих чи інших видів мислення належить побудові умовиводів як важливого вміння інтелектуального мислення. Сутність зазначеного вміння полягає у наступному: у предметах і явищах, які вивчаються, учні за допомогою аналізу й синтезу знаходять загальне й суттєве. За допомогою синтезу вони осмислюють систему зв'язків між загальними моментами окремих предметів і явищ. Як наслідок такої розумової діяльності через наступну індукцію здійснюється узагальнення, а тому-то учні набувають нові знання.

Розглянемо, наприклад, інтеграцію форм мислення на моделі інтелектуального забезпечення професійної діяльності вчителя математики. Її основним об'єктом виступає “керування уроком математики”, яке містить у своїй динамічній структурі керування предметом, керування учнями, самокерування вчителя.

Ефективну лідерську поведінку учителя, яка свідчить про його професіоналізм, зумовлено такими мисленнєвими діями:

У *діловому аспекті*: розробка чіткої і ясної картини вивченого матеріалу за участю учнів та із скрупульозним аналізом розв'язуваних математичних задач. Моделювання процесу майбутнього опитування із залученням усіх учнів, що ґрунтується на комплексному аналізі опрацьованого матеріалу, на вимогах до учнів.

У *соціальному аспекті*: урахування побажань учнів щодо організації уроку; інтелектуальна співпраця з ними в моделюванні планів удосконалення наступних занять. Аналіз запитань учнів та розробка програми цікавої та плідної взаємодії з ними.

У *рефлексивному аспекті*: аналіз учителем власної ефективності як керівника навчального процесу на основі критеріїв реального

поліпшення знань та оцінок учнів. Планування своєї діяльності як орієнтованої на учня. Вивчення своїх якостей як стратега й лідера, що працює на перспективу. Побудова планів своєї співпраці з учасниками навчального процесу.

У поступальному життєвому процесі предметно-професійне, соціальне та рефлексивне мислення особистості у фазах зрілості диференціюються із *загального інтелектуального ставлення*, що склалося на основі навчання та розумового саморозвитку. Умовою для такого поділу може бути складна професіоналізація, що переважає у системі особистих цінностей і вимагає, як у випадку з учителем, постійного розв'язання задач і проблем усіх трьох типів.

**Висновки.** У майбутніх спеціалістів є реальна можливість поширити переваги свого мислення далеко за ділові межі. В іншому разі диференціація стає наслідком численного застосування розумових сил особистості в рівноцінних для неї життєстваленнях: ставленні до справи, ставленні до інших та самоставленні. Але диференціація мисленнєвих форм у жодному разі не означає “розколотості” зрілого мислення. Його головною характеристикою є *єдність*, яка виявляється в життєвій інваріантності мисленнєвих прийомів, що використовуються індивідом, та їхньому операціональному складі.

Таким чином, **процес мислення набуває цілісності** за умови відточеності його основних дій, умовиводів, операцій у продуктивному здійсненні багатьох функцій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 154–172.
2. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – Минск: Изд-во Минского гос. ун-та, 1990. – 213 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник/ Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: „Центр НАВЧАЛЬНОЇ літератури”. – 2007. – 968 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 584 с.
5. Максютя М.С. Єдність культури і мислення – К.: КДО, 1995. – 218 с.
6. Старовойтенко Е.Б. Культурно-психологические функции мышления // Психологические перспективы, 2002, вып.2.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Данилюк Оксана Григорівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: інтелектуальна культура особистості вчителя математики.

## ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО  
(Кіровоград)

У статті розкривається специфіка музично-слухових уявлень, які формуються в процесі роботи над твором.

**Постановка проблеми.** Реформування та розвиток музично-педагогічної освіти, пов'язані з підготовкою учителів музики в Україні, потребують розв'язання низки питань, серед яких ключовим є забезпечення галузі висококваліфікованими фахівцями, які в умовах перебудови могли б вирішувати питання, пов'язані з формуванням виконавської майстерності інструменталіста.

**Актуальність** цієї статті визначається процесом розвитку виконавської майстерності інструменталістів, опануванням нових репертуарних пластів, зростанням образно-сміслового навантаження оригінальних композицій та поширенням специфічно інструментальних технічних засобів музичної виразності. Це характеризує загальну мистецьку тенденцію до інтонаційного оновлення музики ХХІ століття. Новації у сучасному інструментальному мистецтві розкривають цю тенденцію і зумовлюють постійний динамічний розвиток та вдосконалення виконавської техніки відповідно до сьогодення.

**Аналіз публікацій.** Підготовка інструменталістів у різних навчальних закладах віддавна відбувається завдяки спрямуванню всіх зусиль лише на формування технічної майстерності. Аналіз літератури, спостереження і власний досвід показують, що проблема виконавської майстерності розроблена недостатньо.

Грунтовне з'ясування проблеми виконавської майстерності містять дослідження в галузі теорії та історії музичного виконавства (В. В. Белікова, Феруччо Бузоні, О. Б. Гольденвейзер, Т. М. Грум-Гржимайло, М. А. Давидов, Г. М. Коган, Альфред Корто, Я. І. Мільштейн, Г. Г. Нейгауз, С. В. Фейнберг, Ю. О. Цагареллі та інші) і музикознавства (Б. В. Асаф'єв, Ю. А. Кремльов, І. Ф. Ляшенко, С. В. Мірошніченко та інші). Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста як показника його виконавської майстерності розглянуто Л. Л. Бочкарьовим, О. В. Віцинським, Г. С. Тарасовим та іншими.

Установлення єдності педагогічної і виконавської майстерності вчителя музики в

цілісному феномені уможливили дослідження сутності майстерності виконавця-інструменталіста (А. В. Малинковська, В. Г. Ражніков); розуміння художньої діяльності як комунікації (Л. О. Мазель, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкинський) і музичної діяльності особистості як художнього спілкування з музичним мистецтвом (О. Г. Костюк, В. І. Петрушин, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон).

**Мета й завдання статті:** дослідити специфіку розвитку музично-слухових уявлень, дати їм наукове обґрунтування й визначити їхню роль у формуванні виконавської майстерності інструменталіста.

**Виклад основного матеріалу.** Виконання інструменталістом будь-якого твору, зазвичай, оцінюється як "музикальне" або "не музикальне". Ці терміни містять у собі, зазвичай, характеристику не тільки правильного технічного відтворення: вони визначають те своєрідне поєднання технічних умінь і навичок з характером звучання, що зумовлює найбільш яскраве й правдиве втілення художніх образів.

У виконанні музичного твору на інструменті найтонша й різноманітна динаміка звучання відіграє вирішальну роль. Звукові образи, які виникають у процесі відтворення ідей, думок і відчуттів, що містяться у творі, органічно долучаються до музично-слухових уявлень, котрі формуються у виконавця в процесі роботи. Те, що спочатку має здебільшого ескізний характер, поступово, у міру технічного оволодіння твором, допомагає осмислити його зміст, починає вимальовуватися в конкретну та яскраву звукову форму. Технічна оснащеність і навіть чистота звуковидобування й ритмічна тонкість не забезпечують ще оцінки виконання як "музикального". Забарвлення звучання, найтонше поєднання світла й тіней, співвідношення динамічних та агогічних відтінків, що відповідають суті твору в єдності з усвідомленістю фразування, – ось що є вирішальним у цьому визначенні.

Музикальне виконання зумовлюється розвиненими музично-слуховими уявленнями, що формуються в процесі роботи над твором. Що слід віднести до них? Поза сумнівом, передовсім, звуковисотні й ритмічні уявлення як головні носії музичного змісту в їхньому

взаємозв'язку між собою. Проте для художньої діяльності (виконання або композиція) не менш важливі й темброві уявлення, які закономірно й неминуче виникають у процесі цієї діяльності.

Таким чином, у зміст музично-слухових уявлень уходять як їхній істотний компонент також і темброві. Кажучи про них, ми маємо на увазі саме слухові уявлення, що виникають на основі отриманих ззовні слухових вражень і спираються на специфічно слуховий досвід музиканта. Як й інші уявлення (звуквисотні та ритмічні), темброві уявлення є слуховими й належать до першого ступеня музичного пізнання. Вони також можуть бути довільними, що зумовлює можливість оперувати ними. У зв'язку з цим вони й підпорядковані загальним законам розвитку і виховання слухових уявлень у процесі оволодіння виконавською майстерністю.

Питання про темброві уявлення до цих пір залишається майже не дослідженим. Тим часом зміст твору не може бути виявлений, як уже говорилося, без належної характеристики його в звучанні. Останнє нерозривно пов'язане з формуванням тембрових уявлень, зумовлених також і характером інструмента.

Які ж існують темброві ознаки звучання, що створюють основу для формування тембрових уявлень? До них відносять переважно такі якості звуку, як його "світлість" або, навпаки, "затемненість", "глибина", "повнота", "м'якість", "жорсткість" і т. ін. Тією чи іншою мірою ці особливості забарвлення звуків становлять істотну сферу музичної виразності, а градації цього забарвлення зумовлюються розвиненим тембровим слухом. М.А. Римський-Корсаков, який володів, як указує Б.М. Теплов, абсолютно винятковим тембровим слухом, використовував для тембрових характеристик визначення із зорової і навіть смакової сфери [1]. Такими ж визначеннями користувалися і видатні музиканти-виконавці. Так, наприклад, А.Н. Осипова, як і її вчитель Лешетицький, вимагали, щоб звук на інструменті був "оксамитовий!", "м'який".

Наші вітчизняні інструменталісти-педагоги завжди надавали велике значення красі звучання, його тембровій різноманітності. К. Ігумнов стверджував, що "потрібна здатність не тільки висотного, але й тембрового слуху", тобто внутрішнього уявлення звукового тембрового забарвлення звучання. Питання про звукову палітру було одним з основних у піаністичній школі К.Ігумнова. Треба прагнути, говорив він, до повного, м'якого, співучого звуку. "Туше, – вказував він, – правильний термін. Туше – ось що важливе; зіткнення з клавіатурою, а не удар" [ 2, 113 ].

Г.Г. Нейгауз стверджував, що в процесі виховання музиканта-виконавця найістотнішими є безперервна увага до якості звучання, до кожного звуку й до ланцюга звуків, розвитку тонкого слухового контролю. Відмінність у звуковому забарвленні Г.Г. Нейгауз уподібнює поняття "звукова перспектива". Кажучи про звукову перспективу, він пов'язує її з уявленням про фортепіанну музику як про своєрідний оркестр. Цей останній вислів особливо підкреслює, якого значення надає Г.Г. Нейгауз тембровим уявленням у виконанні. Видобування гарного звуку – це видобування "доцільної" якості звуку залежно від конкретних виконавських завдань. "Звук даного піаніста, – говорить Г.Г. Нейгауз, – є співвідношенням всього комплексу звуків, якийсь "процес", а не щось, узятє ізольовано" [ 3, 183 ].

У своїй праці "Про мистецтво фортепіанної гри" Г.Г. Нейгауз присвячує питанню про звук спеціальний розділ. Музика – мистецтво звуку, така основна думка автора. Він пише: "Раз музика є звук, то головною турботою, першим і найважливішим обов'язком будь-якого виконавця є робота над звуком". Г.Г. Нейгауз наводить як зразок слова А.Г. Рубінштейна про фортепіано: "Ви думаєте: це один інструмент? Це – сто інструментів!" Цікава також вказівка Г.Г. Нейгауза на те, що на фортепіано можна передати "сто динамічних градацій, що поміщаються між межами .., ще не звук і вже не звук" [4, 65 – 66 ].

Г.Г. Нейгауз підкреслює, що робота над звуком – найважча робота, тісно пов'язана зі слуховими якостями виконавця. "Чим грубіший слух, тим тупіший звук. Розвиваючи слух, ми безперервно діємо на звук; працюючи на інструменті над звуком, досягаючи його поліпшення, ми впливаємо на слух і вдосконалюємо його" [4, 67 – 68]. У цьому вислові ми знаходимо яскраве підтвердження основної нашої думки, що правильне, красиве звучання органічно пов'язане з розвитком музичного слуху й саме з одним з його видів – тембровим слухом, що зумовлює правильне, відповідне виконавському завданню забарвлення звучання. "Піаніст у звуках розкриває сенс, поетичний зміст музики», – пише Г.Г. Нейгауз. І як висновок з цього, він стверджує, що для того, щоб зміст міг бути виявлений, "потрібна техніка й техніка" [ 4, 73]. Під технікою розуміються тут усі засоби забарвлення звуку, звучання в цілому. Поняття про красу звучання нерозривно пов'язане з виразністю виконання, фразуванням, характером мелодико-гармонічної фактури твору, з його багатоелементністю. Темброва різноманітність, особливо у фортепіанній грі, – один з могутніх засобів художнього втілення

змісту музики. Звучання повинне бути естетично виправдане, відповідати задуму виконавця. Це робить виконання творчим процесом.

Виховання найтоншої слухової уваги до якості звуку й до фортепіанного колориту, за словами Л.А. Баренбойма, займало виняткове місце в педагогіці одного з найбільших музикантів – Ф.М. Блуменфельда, який вимагав, щоб звук був “протяжний”, такий, що “тягнеться”, досягав у виконанні інструменталістів звукової перспективи. “Закоханий у незліченно багатогранні колористичні й динамічні відтінки фортепіанної звучності, Ф.М. Блуменфельд не терпів сірого, монотонного звуку. Піаніст повинен уміти “писати” фортепіанним звуком як живописець – фарбами, володіти всіма відтінками фортепіанної звучності, витягувати не тільки тихі й гучні, а й темні, густі, похмурі, глибокі, прозорі, яскраві, світлі звуки. Ф.М. Блуменфельд учив слухати фортепіано як виразну “мову тембрів”, розвивав темброву уяву виконавців і вимагав, щоб рояль звучав “у фарбі” [ 5, 103 – 104 ].

Всім, кому пощастило вчитися у цього чудового педагога, глибоко пам’ятні й ці вказівки, і спрямованість Ф.М. Блуменфельда до істинно творчого та барвистого фортепіанного виконання. “Темброва уява” повинна була бути обов’язковим компонентом у цьому художньому процесі.

Розвивати темброву уяву, виховувати тембровий слух – завдання, актуальні для всієї нашої музично-виконавської педагогіки. Значення цього підтверджується наведеними вище висловами видатних піаністів-педагогів.

У висловах найвідоміших піаністів, у їхній оцінках звучання того або іншого виконавця часто згадується термін туше, що характеризує індивідуальні особливості виконання. Туше розумілося як “почерк піаніста”.

М.Н. Барінова, як й інші видатні педагогі-піаністи минулого, надавала великого значення роботі над звуком: “Кожному піаністові потрібно прагнути розвинути й розширити палітру своєї звучності”. І хоча фортепіано й не має тембрових відмінностей, притаманних людському голосу, все ж таки звук його “має велику різноманітність, що виражається в різних забарвленнях і різній тривалості звуку”. Велике значення надає М.Н. Барінова й “силовій скелі” звуку з її розмаїттям відтінків. Цією динамікою повинні створюватися в музиці так само, як у живописі “плани і перспективи”. Плани перший, другий і третій, “аж до прозорості тонів горизонту” [ 6, 6 – 7 ].

Питання “палітри звучання” і так званого туше завжди займали чільне місце в педагогічній практиці з навчання гри на

музичному інструменті. Термін “туше” завжди визначав барвистість виконання, тонкість нюансування, живий колорит звучання, відповідну суть виконуваного (А. Рубінштейн, В. Сафонов, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Ф. Блуменфельд, М. Барінова та багато інших).

Блискуча піаністка й видатний російський педагог А.Н. Осипова пов’язувала гарне туше зі співучістю гри. У пасажах, акордах, особливо в кантілені, звук не повинен був утрачати м’якості, соковитості, співучості. Вона вбачала в мелодії провідне начало музики, а в співучості – головну якість піаніста. Під час занять, радила А.Н. Осипова, “необхідно весь час прислухатися до своєї гри, щоб ясно міркувати про звук, відтінки й педалізацію” [7, 69 – 70 ]. У самої А.Н. Осипової звук полонив і захоплював дивовижною різноманітністю фарб і найтонших нюансів.

У своїх методичних рекомендаціях А.Н. Осипова наполегливо підкреслює вимогу ні на хвилину не забувати про основне – про “співучість тону”, тобто про те, що невластиве структурі фортепіано. “Не форсувати звук, не “бити”, хоча фортепіано й ударний інструмент, – говорить А.Н. Осипова, – а пам’ятати, що рояль красиво звучить тільки при оксамитовому туше” [7, 69–70 ].

Про співучість звуку на противагу “ударності” фортепіано говорили Л.В. Ніколаєв, Ф.М. Блуменфельд, К.Н. Ігумнов, Г.Г. Нейгауз, А.Б. Гольденвейзер.

Вихованню слуху в піаністів і, зокрема, формуванню тембрових уявлень надавали велике значення видатні музиканти. Так, наприклад, А.К. Глазунов особливо підкреслював роль туше. У це поняття він укладав і різноманітність фарб, і найтонше нюансування, і колоритність, і виразність у передачі художніх образів – від глибоких, насичених драматизмом звучань до ледве уловимих, прозорих акварельних тонів, від широкої співучої кантілени до “польотних”, “перлових” пасажів.

У цьому плані цікаві вислови Г.П. Прокоф’єва. “Чинником формування виконавської співтворчості уявляється мені робота над тембровими відмінностями в звучанні інструмента”, – пише він у невеликому розділі, названому “Тембр і ступінь злиття звучань у творчій роботі над твором” [8, 335 ].

Описуючи шлях формування в спостережуваних ним учнів рухових навичок з погляду значення їх для “емоційно-сміслової сторони виконавської поведінки”, Г.П. Прокоф’єв особливо підкреслює значення роботи з розвитку творчої ініціативи й тембрового слуху [ 8, 336 ].

**Висновок.** Отже, тембровий слух, темброві відмінності, темброва уява, мова тембрів,

темброві фарби і, нарешті туше у всьому різноманітті його значення тією чи іншою мірою, знаходять своє місце у висловах виконавців і педагогів-інструменталістів. І завжди це пов'язується із завданням повного, яскравого й правдивого розкриття художніх образів твору, тобто із формуванням виконавської майстерності інструменталіста. А головне, темброве забарвлення – характер звучання, що пов'язується воєдино з активністю слуху, зі слуховою увагою, зі вслухуванням у виконуваче, формуванням слухових уявлень.

Характер звучання – конкретний виразник музичної суті твору. З ним пов'язане і формування звукових образів, залежних у свою чергу від тембру інструмента і великою мірою ним зумовлених. Той або інший характер звучання вимагає і спеціальної пристосованості музичного слуху, і відповідних навичок виконання. Це своєрідна особливість інструментального виконання. Уміння тонко відчувати й розрізняти особливості виконання створює передумову для розвитку тембрового слуху. Саме тембровий слух допомагає відбору тих або інших прийомів і навичок, установлює зв'язки між «внутрішнім слуханням» і звуковим відтворенням музики.

Активність тембрового слуху зростає у міру оволодіння виконавською майстерністю. Формування звукових образів тісно пов'язане і

з розвитком тембрового слуху, і з технічним оволодінням грою на інструменті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 222 с.
2. Игумнов К. Размышления о музыке // Мастера советской пианистической школы. – М., 1954. – С. 113.
3. Николаев А.А. Взгляды Г.Г.Нейгауза на развитие пианистического мастерства. В сб.: Мастера советской пианистической школы /Под ред. А.А.Николаева. – М.: Музгиз, 1954. – С. 183.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Изд. 5-е. – М.: Музыка, 1988. – С. 65 – 66, 67 – 68, 73.
5. Баренбойм Л.А. Ф.М.Блуменфельд. В сб.: Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып. 2. – М.: Музгиз, 1958. – С. 103 – 104.
6. Барина М.Н. Очерки по методике фортепиано. – Ч.П. – Л.: Тритон, 1926. С. 6 – 7.
7. Беркман Т. А.Н.Осипова. Жизнь, деятельность и педагогические принципы. – М.: Музгиз, 1948. – С. 69 – 70.
8. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 335, 336.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Дідич Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка майбутніх учителів музики.

**Гейченко Микола Іванович** – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка, заслужений працівник культури України.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка майбутніх учителів музики.

## СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

**Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ, Олександр ФЕДОРОВ**  
(Кіровоград)

У статті подані результати педагогічного експерименту й дослідної роботи з формування соціально-професійної адаптації студентів приватного ВНЗ, апробації моделі педагогічного керівництва формування СПА студентів, виявленню педагогічних умов формування СПА студентів.

**Постановка проблеми.** Нові соціально-економічні реалії життя українського суспільства зумовили активізацію дослідження педагогами, психологами, соціологами процесу соціально-професійної адаптації (далі – СПА) сучасних студентів. Вивчення цього складного феномена зосереджується на аспектах *нормативних* (дослідження домінантного адаптувального впливу соціуму) та *інтерпретативних* (коли адаптація трактується як суб'єктивно опосередкований розвиток особистості). Психологічні аспекти цього явища дослідники інтерпретують, виходячи з припущення, що провідна цільова функція психіки полягає у задоволенні потреб індивіда в забезпеченні його виживання та розвитку на основі іншої інструментальної функції –

функції подолання. Сутністю цієї функції є подолання опору середовища процесові задоволення потреб суб'єкта, тобто усунення бар'єрів, які заважають реалізації цільових функцій. При цьому виокремлюють два типи подолання – пристосування та перетворення. Для людини головним є перетворення. Процес подолання бар'єрів має три взаємопов'язані складові: емоційно-вольову, пізнавальну та операційно-поведінкову. Психіка функціонує та розвивається подоланням бар'єрів.

Вивчення зазначених аспектів проблематики СПА хоча й наближає до розуміння способів вдосконалення особистості сучасного студента, однак не дає змоги визначити в повному обсязі педагогічні умови, які сприяли б ефективному формуванню СПА (у всіх її формах) студентів приватного вищого навчального закладу (одним із серйозних наслідків цього, вважаємо, є відсів студентів приватних ВНЗ, який, наприклад, у Кіровоградському інституті регіонального

управління та економіки (КІРУЕ) у 1994 – 2003 рр. щорічно становив від 8 до 15% контингенту молодших курсів).

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Дослідники вказують на необхідність аналізу концептуальних теорій процесу СПА студентів [1], постійного вивчення і пошуку нових способів удосконалення цього процесу [3; 4; 5]. У рамках різних галузей психологічної та педагогічної наук нині розробляються наукові принципи соціальної адаптації молоді та соціальних перспектив її функціонування (Л. Долинська, М. Дьяченко, І. Бондаренко, О. Борисенко, О. Васильченко, Н. Войтович, П. Зільберман, В. Казміренко, О. Каганов, Т. Каткова, О. Кокун, С. Кулик, Е. Научитель, В. Невмержицький, М. Папуча, Н. Пов'якель, Т. Резник, В. Розов, А. Скрипко, О. Скрипченко, В. Струкуленко, Н. Чепелева) [2; 8; 9; 10]. Результати дослідження соціально-психологічної взаємодії особистості й суспільства, умов функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошуку дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості подані в працях зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів (Ч. Кулі, Г. Мід, Дж. Морено, Г. Тард, Х. Харгман, Дж. Хоуманс, А. Асмолов, Г. Андреева, О. Донцов, М. Корнев, Е. Кузьмін, Р. Кричевський, В. Кутишенко, А. Налчаджян, Р. Немов, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригін, А. Петровський, М. Пірен, А. Свенцицький, В. Циба, О. Шорохова) [6; 7; 12–19; 11].

**Постановка завдання.** Метою цієї статті є уточнення в теоретичному плані особливостей та динаміку формування СПА студентів приватних ВНЗ; розробка моделі педагогічного керівництва формуванням СПА студентів приватного ВНЗ; виявлення педагогічних умов формування СПА студентів приватного ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні та емпіричні дослідження, здійснювані нами впродовж 2004 – 2008 рр., були спрямовані на розв'язання протиріччя між актуальною потребою у формування СПА та недослідженістю основ її формування в умовах приватного ВНЗ.

Базою педагогічного експерименту й дослідної роботи були економічний, психологічний та художньо-технічний факультети, Олександрійська та Первомайська філії КІРУЕ. В педагогічному експерименті брали участь 286 студентів I курсу, 212 – III курсу та 180 – V курсу.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукової літератури уможливили уточнити сутність СПА студентів приватного ВНЗ і трактувати її як стан динамічної рівноваги взаємодії особистості й системи організації освітнього процесу, за якого особистість без

тривалих і глибоких внутрішніх та зовнішніх конфліктів продуктивно реалізує свої основні соціально-професійні потреби, адекватні рольовим очікуванням, котрі ставить до неї приватний ВНЗ.

У структурі СПА студентів нами були виділені такі **компоненти**:

– *соціальний* – нова соціальна роль випускника загальноосвітньої школи; випускника системи цінностей; засвоєння норм і традицій ВНЗ; нові потреби в самоствердженні в начальній групі, студентському гуртожитку; відповідальність, як замовника освітніх послуг, що потребують оплати, тощо;

– *професійний* – потреба в оволодінні професійними знаннями, вмінням, навичками, основами науково-пошукової роботи, здатність здобувати знання впродовж життя.

Були також виокремлені **критерії** СПА студентів та відповідні їм показники:

– *пізнавальний критерій* – наявність стійких навчальних, наукових та професійних інтересів;

– *емоційний* – позитивно стійке становлення до обраного фаху;

– *діяльнісний* – активна позиція в оволодінні професійними знаннями, участь в громадському житті курсу, факультету, інституту в цілому;

– *вольовий* – стійкі зусилля в подоланні труднощів, упевненість у своїх силах.

У процесі експерименту формування СПА студентів нами виокремлено декілька **етапів**.

*На першому етапі* головними завданнями були: формування позитивної оцінки обраного фаху, соціально-культурного середовища ВНЗ, умов навчання; роз'яснення особливостей організації навчального процесу в приватному ВНЗ; залучення студентів до участі в різнопланових заходах.

*На другому етапі* здійснювалися: виявлення професійних намірів усередині професійної сфери діяльності; розвиток базових професійно-значущих якостей, формування особистісного змісту вибору професії та професійної діяльності, співвідношення особистісного сенсу, власних індивідуальних можливостей у навчанні, майбутній роботі та суспільних потребах; забезпечувалася участь студентів у різнобічній практичній діяльності.

*На третьому етапі* акцентувалася увага на вивченні фундаментальних дисциплін навчального плану, формуванні вмінь адекватно оцінювати свої можливості та здібності, розвивати їх, а також комунікативні навички, спрямовані на пошук робочого місця, використання знань в інноваційному режимі, оновлення та збагачення їх самоосвітою.

Результати дослідження свідчать, що загальними особливостями формування СПА студентів є те, що адаптація студентів – це визначальний елемент підготовки спеціаліста; ринкові відносини визначають підхід до адаптації студентів на основі формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів; у приватній вищій школі існує невизначеність у розумінні оптимального співвідношення фундаментальної, загальноосвітньої, професійної підготовки, а також виховної роботи за межами навчальних планів.

При побудові моделі педагогічного керівництва формуванням СПА студентів у КІРУЕ були визначені цілі для **трьох етапів**, притаманних цьому процесові.

*На першому етапі* студенти набувають загальні уявлення про професію, загальні фундаментальні знання, вміння, навички, вивчають свої особистісні особливості; *на другому етапі* відбувається поглиблення та розвиток стихійних професійних намірів; *на третьому* – закріплення професійних намірів. Цілі, сформульовані нами, були адекватні характерові діяльності, орієнтовані на кінцевий результат – формування СПА студентів (умовно виокремлені як соціальні, психологічні, дидактичні, виховні).

Нами обгрунтовані педагогічні умови реалізації педагогічного керівництва формуванням СПА студентів.

**Перша умова** – вивчення рівня сформованості СПА студентів. Були визначені *три групи студентів* за рівнем сформованості їх СПА. *Високий рівень* – студентів приваблює зміст майбутньої професії, творчий характер праці; професійний вибір – стійкий; наявний інтерес до фахової літератури за спеціальністю; розвинуті вольові якості; провідний мотив навчання – якісна підготовка до майбутньої професійної діяльності. *Середній рівень* – характерним є знання студентами сфер застосування професійних знань; професійний вибір нестійкий (ладні перевестися до іншого ВНЗ), змінити спеціальність; не зовсім задоволені своїм статусом в академічній групі, взаєминами з куратором, деканатом, викладачами; стан здоров'я ослаблений; наявні вольові якості, необхідні для подолання тимчасових труднощів; провідний мотив навчання – здобуття знань з улюблених дисциплін. *Низький рівень* – студенти професію обрали випадково; професійний вибір оцінюють як невдалий; професійні наміри не пов'язані з професією; незадоволенні своєю позицією у групі, стосунками з деканатом, викладачами, куратором; не вистачає необхідних вольових якостей для подолання перешкод у здобутті професії; провідний мотив

навчання – намагання отримати диплом; контури майбутньої професії розмиті.

Подальшу експериментальну роботу будували, беручи до уваги особливості кожної з названих груп.

**Друга умова** – здійснення адаптації студентів до навчального процесу. Магістральний шлях – організація, контроль і систематичний моніторинг самостійної роботи студентів, залучення студентів до участі в різнопланових видах навчальної діяльності, стимулювання науково-дослідної роботи; розвиток потреб і готовності до самоосвіти в умовах ВНЗ.

**Третя умова** – реалізація диференційного підходу до формування СПА студентів – здійснювалася оптимальним формуванням академічних груп, побудовою індивідуальної освітньої траєкторії залежно від індивідуальних особливостей та можливостей; навчання за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, за різними навчальними планами (блок дисциплін за вибором ВНЗ та студентів).

**Четверта умова** – застосування педагогічних технологій у формуванні СПА студентів допомагає переорієнтувати діяльність викладача з інформаційної на організаційну: керівництво самостійною навчально-пізнавальною, науково-пошуковою та професійно-практичною діяльністю студентів. Це сприяє підвищенню рівня особистісної активності як студентів, так і викладачів, розумінню процесу навчання як процесу міжособистісної взаємодії та діалогу в системах «викладач-студент», «студент-студент». Серед педагогічних технологій найефективнішими в процесі формування СПА виявилися проблемні, модульні, тренінгові, проблемні та проблемно-пошукові лекції, лекції-конференції, лекцій-дискусії, семінари двох викладачів, семінари-діалоги, тренінги тощо.

**Висновки.** Теоретико-емпіричне дослідження формування СПА студентів дало змогу зробити висновки про динаміку й особливості цього процесу в умовах приватного ВНЗ.

Аналіз результатів контрольних зрізів на кожному етапі формування СПА студентів уможливив визначити умови ефективності цього процесу, завчасно вносити корективи. У цілому мали місце значні зміни в якісному складі груп студентів усіх рівнів сформованості СПА.

Звісно, результати дослідження не можуть претендувати на вичерпне розкриття проблеми, а лише допомагають виокремити напрями, які потребують спеціальних досліджень: виявлення динаміки змін мотиваційної структури особистості, особливості реалізації соціально-професійної адаптації студентів за межами ВНЗ на конкретному робочому місці, вплив на





У поезії, у творчості найкращих письменників мова виявляє свою найбільшу силу; один – два рядки поезії часто викликають більше думок, ніж великий науковий трактат [2, 245–247].

Роботу з різноманітними мовними засобами С.Русова вважала невіддільною від роботи над розвитком мислення і творчості, вказуючи на те, що "...знання різних словесних форм, конструкція речень, вживання якогось слова, виразу – все це розвиває думку учня, викликає його словесну творчість, його панування над цими формами. Іде без перерви процес від окремого до загального, ідуть різні порівняння, вибір найправильніших виразів, ціла низка логічних операцій, вправ у праці мислення і зміцнення сили розсудку" [2, 247].

Наголошуючи на ретельному й послідовному вивченні рідної мови, вона писала: "Після навчання граматики йде стилістика, поетика, як найкраще розуміння краси, сили мови, вміння і самому якнайкраще висловити своє почуття, свою думку. Хто опанує ці різноманітні засоби до розуміння усієї сили мови, той буде мати "die Wort in saher Macht" (слова у своїй владі), він зможе легко володіти серцями людей. Звісно, правила чи вправи не створюють поета, коли до того в дитини нема природних здібностей, але зуміють викликати їх з таємниці внутрішнього світу дитини, хоч і середньо одарованої, і дати їм шляхетну обробку, піднесене оволодіння мовою, що завше характеризує високоосвічену людину" [2, 248].

Учений-педагог та бібліотекознавець С.О. Сірополко, який опікувався роллю рідної мови та літератури в системі навчальних дисциплін, зазначав, що "...перше місце в програмі початкової школи повинна зайняти рідна мова, бо вона має з природи річі більше виховуючої сили, ніж які інші предмети. З огляду на те, що зміст художніх творів складається в образи, які найчастіше малюють життя людини, особисте, родинне і громадське, то на лекціях рідної мови школа ставить перед учениками силу питань людського життя і творить основу для розвитку релігійно-морального, естетичного та національного почуття".

Художня література ("художнє письменство"), на думку С.О. Сірополка, "...дає ученикові образи і малюнки, уяви і розуміння з приводу щоденних взаємовідносин людей, пробуджує, поширює й ушляхотнює уяву і почуття, виховує признание того, що в цих взаємовідносинах є гарного і негожого, морального і непуцячого, закидає в душу його ідеальні поривання" [4, 159].

Роль рідного слова у вихованні й розвитку творчих здібностей молодших школярів надзвичайно підносили В.О. Сухомлинський,

який писав: "Я не допущу перебільшення, коли скажу, що саме у молодшому віці – від шести до десяти – одинадцяти років відбувається становлення почуття любові до слова. В цьому віці дитина осягає найтонші відтінки, барви, пахощі слова. Три з половиною десятиліття роботи з дітьми твердо переконали мене у тому, що чутливість до точності й краси слова, грамотність і те, що я назвав би чуттям рідного слова, нетерпимість до примітивізму, спрощення – все це залежить від того, як зазвучало слово для дитини, коли їй було шість, сім років. Розвиток розуму дитини, становлення її здібностей, нахилів, покликання, утвердження інтелектуальної гордості – ці надзвичайно важливі риси дитячої особистості визначаються тим, що і як почує й скаже дитина про світанок і квітку, метелика й сніжинку, краплю роси на троянді й ключ відлітаючих в ірій птахів. У своїй практичній роботі ми домагаємось того, щоб слово ввійшло в духовне життя кожного вихованця як засіб активного бачення світу й творчості. Щоб слово жило в дитячій свідомості, виблискувало всіма барвами й відтінками краси, породжувало й утверджувало в юні почуття подвигу, захоплення перед красою природи, праці, благородства людської душі, поведінки, вчинків" [5, 412].

Дитячу літературу як засіб всебічного виховання та розвитку учнів сучасної української школи досліджували О. Білецький, Н. Волошина, О. Зубарева, Л. Кіліченко, А. Костецький, В. Плахтій, О. Савченко, Н. Скрипченко, А. Терновський, Ю. Ярмиш та ін.

Книжки пояснюють дітям світ. Життя не зупиняється ні на мить, і, звертаючись до книги, дитина багаторазовим перечитуванням творів може осягти сприйманням, розумом, почуттям, його мінливість і різнобарвність. Молодші учні можуть усвідомити також найскладніші речі, якщо письменник говорить з ними доступною та образною мовою. Чим глибші й абстрактніші ідеї, які треба донести до серця і розуму дитини, тим доступнішими й емоційнішими мусять бути мова та образи твору.

Водночас, рідна мова виконує дві найважливіші функції – є засобом розвитку особистості й засобом пізнання та спілкування. Відомо, що розвиток людини відбувається в розумовому й емоційному планах.

Дослідниця О.Я. Савченко вважає, що опосередкованими засобами впливу на навчально-виховний процес для розумового виховання молодших школярів є ті, що набули широкого застосування в сучасній початковій школі: особистісно-орієнтоване, гуманне спілкування; різні прийоми заохочення

допитливості, виникнення позитивних інтелектуальних почуттів (емоційність навчання), самостійності думки, нагромадження й осмислення цілеспрямованих спостережень, підтримка розумових зусиль дитини, розвиток асоціативного мислення, уяви. Не менш важливою умовою дослідниці вважає розвивальну насиченість змісту початкової освіти, якою пронизані всі його компоненти [3, 183].

Неперевершеного значення в цьому набуває художнє слово. Воно має величезний вплив на свідомість, почуття, моральність людини за умови правильного вибору літературного твору, осучаснених способів його використання в навчально-виховному процесі.

Дослідження дошкільної ланки освіти засвідчують, що художнє слово є ефективним засобом розширення кола дитячих уявлень про природу й довкілля, збагачення запасу різногалузевих знань, а також морального та емоційно-ціннісного розвитку. Водночас, будь-який літературний твір – фольклорний чи авторський – має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача (слухача) об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій.

Покажемо це на прикладі авторських казок, у яких педагог і літератор Василь Олександрович Сухомлинський майстерно пов'язує образи природи з найтоншими переживаннями дитячої душі [1]:

#### **Блакитні журавлі**

Зоя вийшла сьогодні з дому радісна, весела. Вчора ввечері тато і мама довго сиділи біля її ліжка, розповідали казки. А коли їй захотілося спати, – поцілували і сказали:

– Хай присниться ясне сонечко тобі, доню.

Зої снилося ясне сонечко.

А її однокласник Дмитрик прийшов із дому сумний і задумливий. Учора ввечері тато й мама сварилися. Мама плакала. Дмитрикові довго не спалося. Коли він заснув, побачив уві сні заплакані матусині очі.

Ідуть на прогулянку Зоя і Дмитрик. Зоя щось весело щебече, а Дмитрик ніяк не второпає, про що вона розповідає.

Аж тут Зоя гукає:

– Дивись, журавлі! Весна наступає. Які ж вони гарні – блакитні журавлі! Бачиш, Дмитрику? Блакитні.

– Не блакитні, а сірі... – тихо каже Дмитрик.

– Та ні! Блакитні! – захоплено повторює Зоя.

Вони підійшли до виховательки. Зоя хвалиться:

– Коли ми вийшли гуляти, у небі летів ключ блакитних журавлів. А Дмитрик каже, що вони сірі. Хіба журавлі сірі?

Вихователька уважно й лагідно подивилася в Дмитрикові очі:

– Для тебе, Зою, блакитні. А для Дмитрика – сірі... Та не впадай у відчай, Дмитрику. І твої летітимуть блакитні.

У цьому й наступному творах проблема етичного світобачення дитини вдало розв'язується письменником через багатство кольоросприйняття.

#### **Як Бджола стала золота**

Летіла Бджола й побачила гарбузову квітку. А гарбузова квітка велика-велика. Залізла Бджола всередину та набирає солодкого соку. Набрала, вже пора й летіти. Та захотілося Бджолі роздивитися квітку. Довго мандрувала вона між пелюстками. Насипалось жовтого пилку на її крильця – й стала Бджола золота-золота. Летить Бджола до вулика, а сторож її не пускає.

– Ти чужа, – каже сторож, – он яка ти жовта.

– А глянь, скільки меду я несу, – каже Бджола.

– Тепер я впізнав тебе, – зрадів сторож, – ти наша. Ти золота.

#### **Зелене та рум'яне яблучка**

У саду виросла маленька яблунька. Зацвіли на ній дві квітки: одна на верхку, друга – на нижній гілці, майже над землею. Зав'язалися два яблучка: одне – вгорі, друге – внизу. Обидва маленькі, зелененькі, покриті м'якеньким пушком. Пробіг маленький хлопчик, глянув на них та й каже:

– Які ви кислі. – І скривився.

Улітку були спекотні дні. Нижньому яблучкові в затінку прохолодно, а горішньому – жарко. Радіє нижнє яблучко та й каже горішньому:

– От добре, що я внизу. Не пече мені сонечко. Як тільки ти ото біля самого сонця живеш?

Мовчить горішнє яблучко.

Закінчилось літо. Якось ранесенько подивилося нижнє яблучко вгору й бачить: горішнє яблучко золоте, рум'яне. А на себе глянуло – зелене, з м'якеньким пушком, майже таке саме, як весною.

Дивується нижнє яблучко та й каже горішньому:

– Чому ти таке рум'яне? А я чому таке зелене?

– Я цілий день було на сонечку. Не боялося його проміння. А ти ховалося в холодку.

На особливу увагу заслуговують віршовані твори – вони дуже близькі дітям своїм ритмом, веселою римою та мелодійністю, пісенністю. Кращі зразки поезії для дітей вражають яскравим втіленням у собі природного ритму й темпу дитячих рухів, образного мислення, душевних потягів.

Для дитини вкрай значущими є теплота реального образу, поетичний елемент у ньому. Таких рис, особливо потребують зображення природи взагалі, й, зокрема, представників рослинного світу.

**Ромашка**

На стрункій високій ніжці,  
Біля річки, на лужку,  
У косинці-білосніжці  
Стрів я квітонець таку.  
Ясним оком жовтуватим  
**Посміхалася мені...**  
Я хотів її зірвати,  
А бджола сказала: – Ні!

*М.Познанська*

**Волошки**

А в стерні – волошки,  
Сині, синезорі,  
і такі дрібненькі –,  
слізки росяні.  
Назривав їх трошки.  
Це волошки? – Зорі!  
Ниточки тоненькі –  
мрії весняні.

*В. Чумак*

Працюючи з дітьми ще на етапі дошкільця, дорослі мають вдумливо добирати найкращі поетичні зразки, дбати про розширення з віком поетичних уподобань малюків. Діапазон величезний: від коротких народних потішок до довгих віршованих казок, творів літературної класики та сучасних дитячих поезій. Вони допомагають наблизити образ певного звіра до дитячих уявлень, "олюднити" його, зробити привабливим.

**Журився їжачок**

Ой журився їжачок,  
Що багато колючок  
На його свитині.  
Не було б тих колючок –  
Він катав би діточок  
День і ніч на спині!

*П.Ребро*

**Восьминіг**

Дуже радий восьминіг  
Що у нього вісім ніг.  
Він у штиль і у негоду  
Легко горне ними воду.  
А була б лиш пара ніг  
Вмиє стомився б восьминіг.

*С.Шаповалов*

Образи рослинного й тваринного світу широко представлені жанром авторської загадки, що слугує одночасно засобом пізнання довкілля та стимулювання дитячої думки.

**Півнева учениця**

Яка у нашій лісі є  
Відстала учениця!  
Вона усе життя своє  
Співати в півня вчиться.  
Вчить його пісеньку вона  
Від рання і допізна.  
Але чомусь і досі зна  
Лиш половину пісні!

(Зозуля).

*П.Ребро*

**Акрівіриш**

Блакитні квітки, як джерельця,  
А кожна по п'ять пелюсток.  
Розлогі хрещаті стебельця  
Відразу з кількох гілочок.  
І взимку він теж зеленіє,  
Народ його любить завжди.  
От хто ж відгадати воліє,  
Ключ загадки скраю знайди!

*І.Величко*

Отже, використання художнього слова в практиці роботи з дошкільниками і молодшими школярами слугує ефективним засобом розвитку мислення, що забезпечує успішне виконання ними навчальної та пізнавальної діяльності.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Василь Сухомлинський. Казки // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С.22–33.
2. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. Кн. 2. // За редакцією Є.І. Коваленко; Упоряд., прим. Є.І. Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К.: СПД "Цудзиневич Т.І.". – 2007. – 204 с.
4. Сірополко С.О. Завдання нової школи / У кн.: Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – С.155–163.
5. Сухомлинський В.О. Думки про літературу в школі / У кн.: Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – С.409–415.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1976. – С.7–279.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Довга Тетяна Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* розвивальне навчання, навчально-пізнавальна діяльність дошкільників та молодших школярів.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

### Борис ДОЛИНСЬКИЙ (Одеса)

Стаття посвячена розгляду різних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної діяльності в наукових розробках учених на сучасному етапі.

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) визначено, що освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вмє використовувати набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати

різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

У своєму дослідженні І.Лебедик зазначає, що сьогодні в проблемне поле обговорення потрапляють майже всі основні характеристики процесу навчання: формування особистості (у світлі соціально значущих властивостей і якостей), зміст теоретичної і практичної підготовки як школярів, так і майбутніх фахівців, способи й засоби мотивації навчально-пізнавальної активності тощо. При цьому, зауважує автор, традиційні проблеми набули нові імпульси розвитку, а головне – нові

повороти, нові грані в самій постановці цих проблем і далі – у пошуку ефективних способів їхнього розв'язання [12]. З огляду на зазначене, актуальним питанням модернізації сучасної освіти постає проблема оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя, і зокрема вчителя початкової школи.

Метою статті є визначення аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в наукових розвідках науковців на сучасному етапі.

Проблему професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя досліджували О. Абдуліна, О. Гонєєв, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Журавльов, Е. Карпова, Н. Кузьміна, А. Линенко, А. Маркова, А. Орлов, О. Павлик, В. Сластьонін, Л. Спінрін, І. Харламов, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін. Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя ними визначається комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Проте зауважимо, що вчені дещо по-різному підходять до трактування поняття “підготовка”.

Так, деякі з них (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу.

Інші науковці (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Однією з актуальних проблем вищої школи, на думку Л. Хомич, є розробка сучасної концепції формування майбутнього вчителя. Учена наголошує на тому, що потребує вдосконалення насамперед їхня професійно-педагогічна підготовка, зокрема, її конкретизація і наближення до майбутньої професійної діяльності. З огляду на це, зауважує вчена, з особливою гостротою постає “проблема оволодіння майбутніми вчителями сучасною педагогічною технологією – системою знань, умінь і навичок, потрібних для успішної організації навчання у школі” [18, 3].

Сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів, на думку О. Кучерявого, являє собою цілісну педагогічну систему,

метою якої є підготовка професіоналів і яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їхнього особистісного і професійного становлення [11]. Отже, завданням вищої школи є підготовка студентів до здійснення майбутньої діяльності.

Провідними напрямками педагогічної підготовки спеціаліста С. Гончаренко вважає засвоєння і використання основних положень педагогічної науки, провідних методів та прийомів стимулювання навчальної діяльності, формування наукового світогляду, поглиблене вивчення методики викладання свого предмета, засвоєння національної культури на основі загальнолюдських цінностей. Кінцевим результатом зазначеної підготовки, на його думку, є готовність до розв'язання різного рівня педагогічних завдань [5].

У світлі професійної підготовки майбутніх спеціалістів до узгодженого прийняття рішень О. Кузьмін більш широко трактує це поняття, зазначаючи, що вона є цілеспрямованим, особистісно й соціально значущим процесом, у ході якого студенти навчаються прогнозувати дії та задуми один одного, інтерпретувати різні елементи ситуацій взаємодії, оволодівати рефлексивними методами й уміннями коректувати свою діяльність та діяльність партнерів, що дає змогу ефективно розв'язувати поставлені завдання й установлювати більш тісні ділові контакти [10].

Професійне педагогічне навчання, наголошує О. Леонт'єв, вимагає того, щоб майбутні вчителі насамперед глибоко на теоретичному рівні усвідомили сутність, структуру й функції педагогічної діяльності, а також окремих діяльностей (дій, а потім операцій). Тільки на підставі цих наукових узагальнених уявлень, зауважує вчений, можна сформувати вміння правильно, професійно діяти в кожній конкретній педагогічній ситуації, здійснюючи відповідний аналіз, приймаючи обґрунтовані рішення, виконання яких забезпечує досягнення мети [16, 107].

Розглядаючи професійно-педагогічну підготовку, О. Павлик акцентує на тому, що це організований систематичний і цілеспрямований процес формування психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [15]. Т. Качеровська розглядає професійну підготовку як педагогічний процес формування в майбутніх спеціалістів спеціальних знань, умінь і навичок, відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності [8, 15].

На думку І. Богданової, фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає: впровадження блоків різноманітних педагогічних дисциплін як єдиного комплексу наук про освіту, навчання та виховання людини, котрі дають змогу вчителю в умовах різноманітної освіти задовольняти потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях; багаступеневість освітньої та професійної підготовки; підвищення академічного, наукового рівня педагогічних програм з урахуванням їхньою випереджувального характеру стосовно суспільного життя; інтеграцію педагогічної освіти в міжнародний освітній простір [3, 18].

Досліджуючи процес підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки, Л. Вейланде розуміє його як формування в студентів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що зумовлюють ефективне розв'язання завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки [4].

Для того, щоб студенти були готові до професійно-педагогічної діяльності, вони повинні пройти необхідну загальну педагогічну підготовку, а також професійну підготовку зі спеціалізації. О. Абдуліна вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному вчителю незалежно від спеціальності (вчителю історії і математики, фізики і хімії, початкових класів та ін.) для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття “загальнопедагогічна підготовка”). Весь комплекс педагогічних дисциплін, за словами О. Абдуліної, визначає “професійну спрямованість педагогічного інституту, становить ядро професійної підготовки студентів педвузів” [1].

Авторка розглядає загальнопедагогічну підготовку як гармонійне поєднання загального, особливого та індивідуального, тобто взаємозв'язок загального (ядра), особливого (додаток з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання й виховання).

Перший компонент змісту, його ядро – це фундаментальні знання з педагогіки, що набуваються в процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін.

Другий компонент змісту – дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі тільки тоді сприятиме підвищенню рівня розвитку творчості майбутніх учителів, коли їм буде запропонована широка можливість самостійного вибору альтернативних спецкурсів, різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту – самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності. Це уявлення вільного вибору диференційованих завдань, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям студентів [1].

В аспекті нашого дослідження необхідно визначити особливості підготовки майбутніх учителів саме початкової школи. Розглядаючи підготовку майбутніх учителів початкових класів на сучасному етапі, зауважимо, що вчені також по-різному підходять до розв'язання зазначеної проблеми.

На проблемі підготовки вчителів початкової школи ще в ХІХ столітті акцентував фундатор вітчизняної педагогіки К. Ушинський. Зокрема, він зазначав, що майбутній учитель повинен оволодіти дидактикою, особливостями організації навчального процесу, методикою викладання окремих предметів. З огляду на це ним було запропоновано цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, що містить загальнонауковий, спеціальний та педагогічний аспекти. Головним завданням в підготовці педагогічних кадрів К. Ушинський уважав вироблення у них свідомого ставлення до практичної діяльності й створення міцних основ для майбутньої праці над собою. Педагогічні ідеї видатного вченого щодо необхідності відповідної підготовки вчителя народної школи в цілому і вчителя початкової школи зокрема не втратили свого значення й сьогодні.

На підставі аналізу професійної діяльності вчителів початкових класів Л. Хомич доходить висновку, що вони не завжди підготовлені до творчого розв'язання навчально-виховних завдань, а це призводить до того, що вони недостатньо сприяють розвитку індивідуальності кожного молодшого школяра. На її думку, значною мірою це зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні вчителі під час навчання у вищій школі, не становлять єдиної системи, що функціонує у реальній практичній діяльності вчителя. Учена зазначає також, що студенти факультетів початкового навчання “недостатньо усвідомлюють значення провідних ідей і тенденцій передової

педагогічної науки й практики, не завжди знають способи використання педагогічної теорії на практиці” [18, 4].

Головними чинниками, що сприятимуть поліпшенню підготовки майбутніх учителів під час професійного навчання, на думку Л. Хомич, є:

– *соціально-економічні*, які пов’язані із змінами в суспільній свідомості й появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами й програмами; створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її стосунків з природою і суспільством, державою й іншими людьми;

– *практичні*, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями та навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної і теоретичної основи педагогічної освіти;

– *теоретичні*, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається формуванням у майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через те більшість педагогічних закладів України до навчальних планів уносить інтегровані курси психолого-педагогічних досліджень і на цій підставі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної самосвідомості й поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності [18, 114].

О.Савченко ядром професійної підготовки вважає її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Розглядаючи зміст професійної підготовки вчителя початкових класів, науковець доходить висновку щодо його невідповідності цьому положенню. Початкова освіта, зауважує вчена, є багатопредметною. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес, а отже, нагальною є потреба оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; урахування тих процесів, які визначають

діяльність сучасної початкової школи. Тому на думку О.Савченко, необхідно змінити наявну традицію (будь-що забезпечити навантаження всіх викладачів), а переорієнтувати кадри на підготовку нових курсів відповідно до нових потреб практики [17, 3]. З огляду на зазначене, вона доходить такого висновку: у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об’єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти [17, 4].

С. Литвиненко, досліджуючи теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів, зауважує, що підготовка у вищому навчальному закладі не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує орієнтувальні, розвивальні, теоретичні, методологічні й діяльнісні функції. У зв’язку з цим, наголошує вчена, у процесі професійної підготовки необхідний поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з уведенням до діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність, продуктивну навчальну взаємодію студентів [13].

Н. Колмакова доходить висновку, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів є сукупністю взаємопов’язаних елементів, які виконують певну роль і відображаються у відповідних блоках, визначених у державному стандарті вищої педагогічної освіти. Зазначені елементи на підставі інтеграції становлять цілісну систему, метою якої є забезпечення якісної підготовки педагога як спеціаліста [9].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи, І. Казанжи зазначає, що вчитель початкових класів має можливість побудувати позакласну роботу різнопланово, задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що не завжди є можливим на уроках [7].

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми естетичного виховання дали змогу Т. Шмельовій визначити підготовку

майбутнього вчителя початкової школи до формування естетичного світосприймання в молодших школярів за допомогою творів живопису як цілісну – багато структурну систему, що відповідає меті, принципам і завданням професійно-педагогічної підготовки; спрямовується на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та оволодіння ними знаннями, уміннями, навичками творчого підходу до формування естетичного світосприймання в учнів початкових класів [19, 6].

Зважаючи на те, що саме початкова школа є першим етапом фундаментального систематичного оцінного впливу вчителя на дитину, з одного боку, і періодом найефективнішого розвитку її інтересів, потреб, становлення особистісних рис і якостей, з іншого – предметом дослідження Т. Бережинська визначила підготовку майбутнього вчителя до оцінювання молодших школярів. За результатами проведеного дослідження щодо зазначеної проблеми вона зазначає, що сучасні тенденції реформування системи освіти України спрямовують школу на забезпечення всебічного розвитку особистості учня на засадах особистісно зорієнтованої моделі педагогічної взаємодії, переходу на новий зміст і структуру початкової освіти та впровадження змін у системі контролю й оцінювання результатів процесу навчання. Отже, наголошує автор, активна модернізація шкільної освіти зумовлює необхідність зміни вимог до системи професійно-педагогічної підготовки вчителя [2, 15–16]

Предметом наукового дослідження С. Литвиненко виступили теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Зазначений процес, на думку автора, є дуже важливим і зумовлений розширенням функцій професійно-педагогічної діяльності в умовах бурхливих соціально-економічних змін, посиленням педагогічної складової у діяльності різних соціальних інституцій; зростанням вимог до якості професійно-педагогічної підготовки фахівців, що визначається інноваційними процесами в освіті, відродженням гуманістичних ідей у вітчизняній педагогіці, розвитком педагогіки соціалізації і т. ін.

Ґрунтовний аналіз вітчизняних наукових доробок з цієї проблеми уможливило С. Литвиненко обґрунтувати концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, а саме: системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний, герменевтичний, антропологічний, контекстний методологічні підходи; теорії педагогічної і соціально-педагогічної

діяльності, концепції професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, чинні вимоги до вищої педагогічної освіти і якості підготовки вчителів [13, 28–29]. Учена доходить висновку, що підготовка вчителів нового покоління покликана подолати суперечності між традиційною орієнтацією на підготовку вчителя-предметника й сучасною орієнтацією на професіонала, здатного працювати в мікросоціумі, створювати умови для успішної соціалізації дітей.

Сучасний учитель початкової школи одночасно виступає у ролі вихователя, організатора діяльності й спілкування як з молодшими школярами, так і з їхніми батьками та колегами, консультанта, дослідника педагогічного процесу в умовах реформування школи. Усе це, наголошує В. Денисенко, вимагає від педагога постійного підвищення рівня свого професіоналізму, педагогічної майстерності, творчого пошуку. З огляду на зазначене, доходить висновку науковець, професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів повинна розкривати як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, що зумовлене специфікою наявної початкової школи та вимогами до неї [6].

Як ми бачимо, науковцями розглядаються різні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до різноманітної діяльності. Зважаючи на погіршення здоров'я дітей, їхню швидку втомлюваність, хронічні захворювання вже в молодшому шкільному віці, сьогодні увагу вчених і педагогів-практиків привертають питання збереження здоров'я, поліпшення стану фізичної підготовленості учнів, тому предметом їхніх наукових розвідок є проблема підготовки студентів вищої педагогічної школи до здійснення фізичного виховання й формування здорового способу життя особистості дитини (І. Бех, Л. Білик, А. Богущ, І. Зязюн, П. Плахтій, І. Піскунова, О. Савченко, Л. Сущенко та ін.). Проте, на жаль, сьогодні недостатньо розглядається проблема підготовки студентів факультетів початкового навчання до організації спортивної діяльності молодших школярів.

Найбільш близькою до аспекту нашого дослідження є дисертація Б. Максимчука, який досліджував процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи. Аналізуючи навчальну діяльність у початковій школі, науковець акцентує на тому, що вміння вчителів забезпечувати проведення учнями спортивно-масової роботи прямо й активно впливає на результативність навчання, адже успішність учнів значно залежить від рівня концентрації їхньої уваги, яка досягається



посиданням на уроках навчального навантаження з легкими фізичними вправами, що сприяє активному відпочинку й поліпшенню загального рівня в сприйнятті навчального матеріалу.

У своєму дослідженні Б. Максимчук ключовим поняттям визначає спортивно-масову роботу, провідною сутністю якої є організація й проведення масових спортивних заходів для дітей з метою сприяння поліпшенню фізичної підготовленості, виявленню сильних спортсменів, пропаганді здорового способу життя, що сьогодні є одними з найактуальніших проблем розвитку молодших школярів. В основу спортивно-масової роботи автором покладено масові фізкультурні заходи, зокрема свята фізичної культури, масові видовищні заходи показового й розважального характеру тощо.

Важливим аспектом діяльності вчителя початкових класів є організація дозвілля учнів молодшого шкільного віку засобами спортивно-ігрової діяльності для збільшення рухової активності школярів. На нашу думку, використання в молодшому шкільному віці ігор з елементами спорту як засобу й форми організації фізичного виховання забезпечує єдність особистісного, фізичного та психічного розвитку дитини. Навчання цих ігор забезпечує усім дітям рівні права в оволодінні цінностями фізичної культури й кожній дитині право вибору, надає можливість для вияву власних інтересів та здібностей.

Зауважимо також, що розучування елементів спортивних ігор (футболу, баскетболу, гандболу, хокею тощо) закладено в навчальні програми сучасної 4 річної початкової школи, а, отже, одним із завдань вищих педагогічних навчальних класів на сучасному етапі повинно бути підсилення підготовки майбутніх учителів початкового навчання в аспекті організації і здійснення спортивно-ігрової діяльності молодших школярів в урочний та позаурочний час.

З огляду на вищезазначене, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробці дидактичної моделі формування готовності майбутніх учителів молодших класів до спортивно-ігрової діяльності з учнями під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования* / Абдулина О. А. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бережинська Т.В. *Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04

«Теорія та методика професійної освіти» / Т.В.Бережинська. – К., 2007. – 21 с.

3. Богданова І.М. *Концепція оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах впровадження інноваційних технологій*. – В. кн.: *Освіта у сучасному суспільстві: проблеми, теорія, практика*. – Одеса, – 1996. – С.17–20.

4. Вейланде Л.В.-В. *Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В.-В.Вейланде. – К., 1998. – 17 с.

5. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник [автор-укл. Гончаренко С.У.]*. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

6. Денисенко В.В. *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В.Денисенко. – Харків, 2005. – 19 с.

7. Казанжи І.В. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Казанжи. – Одеса, 2002. – 20 с.

8. Качеровська Т.В. *Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В.Качеровська. – Одеса, 2005. – 21 с.

9. Колмакова Н.А. *Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников (на примере математических дисциплин)*: автореф. дис... на соискание научной степени канд. пед. наук: специальность: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования – Шадринск, 2000. – 20 с.

10. Кузьмин А.М. *Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений*: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.М.Кузьмин. – Саратов 2007. – 23 с.

11. Кучерявий О.Г. *Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога*: зб.наук.пр. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165 – 173.

12. Лебедик І.В. *Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін* автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В.Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.

13. Литвиненко С.А. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.А.Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

14. Максимчук Б.А. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи*: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.А.Максимчук. – Вінниця, 2007. – 21 с.

15. Павлик О.Б. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення*: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Павлик Ольга Борисівна. – Хмельницький, 2004. – 202 с.

16. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.

17. Савченко О. *Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа*. – 2001. – № 7. – С. 1 – 4.

18. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

19. Шмельова Т.В. Підготовка майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.В.Шмельова. – Житомир, 2008. – 20 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Долинський Борис Тимофійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри анатомії та фізіології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителів початкових класів.

## СОЦІАЛЬНИЙ ГУРТОЖИТОК – ШЛЯХ ДО САМОСТІЙНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Марія ДОННІК  
(Кіровоград)

Стаття присвячена проблемі соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку. Також виокремлюються напрямки роботи спеціалістів соціального гуртожитку, наголошується їх значимість.

Державний комітет статистики України повідомляє, що кількість представників дітей-сиріт і молоді, позбавленої батьківського піклування, з кожним роком невпинно зростає. Закінчуючи школу-інтернат, молода людина починає самостійний шлях. Як завжди, такі випускники виявляються непристосованими до дорослого життя, не мають певного соціального досвіду, комунікативних вмінь та навичок самообслуговування. Процес соціалізації осіб-сиріт і молоді, позбавленої батьківського піклування, стає головним. Саме діяльність соціального гуртожитку й спрямована на уникнення цих проблем у подальшому житті вихованців.

Проблема соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку актуалізує у собі дослідження певних напрямків, а саме: положення про соціалізацію особистості (О.Л. Кононко, Н.М. Лавриченко, Г.М. Лактіонова, С.В. Савченко, П.В. Плотніков, І. Кон, І.Д. Зверева, А. Мудрик, В. Москаленко, В.В. Радул та ін.), соціально-педагогічні закономірності формування особистості (А.Й. Капська, С.Я. Харченко, Л.І. Міщик та ін.), теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І.Д. Бех, О.В. Безпалько, А.О. Рижанова, Л.А. Штефан та ін.), основи соціально-правового захисту дітей та молоді (Н.А. Агаркова, О.Л. Караман, І. М. Ковчина, Ж.В. Петрочко та ін.), технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Р.Х. Вайнола, Н. В. Заверико та ін.), вплив соціального середовища на формування особистості сучасної молоді (Н.П. Бондаренко, М. П. Іщенко, Л. Г. Коваль, В.А. Сапогов та ін.). Розв'язується ця проблема й на державному рівні. У роки незалежності України створено відповідну законодавчу й нормативну бази (Конвенція ООН про права дитини, конституція України, Сімейний, Цивільний кодекси України, закони України «Про охорону дитинства», «Про

забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», законодавчий пакет про освіту, охорону здоров'я, працю, страхування та ін.).

Проаналізуємо особливості соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку.

Проблема сирітства та дітей, позбавлених батьківського піклування, завжди була актуальною, її розв'язання – одне з пріоритетних спрямувань державної соціальної політики. Поява цього явища зумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, котрі залишилися без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісти зниклими.

Юридичне визначення соціальних категорій дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, подано в статті 1 Закону України «Про охорону дитинства»: діти-сироти – діти, в яких померли чи загинули батьки [10, 69].

І.М. Богданова подає таке визначення поняття: «Сирота – це дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишитися в сімейному оточенні й потребує захисту та допомоги з боку держави» [2, 166].

За Законом України «Про охорону дитинства» **біологічні сироти** – діти, у яких померли обидва батьки чи один з них, що піклувався про дитину. Юридичною підставою для визнання їх сиротами є свідоцтво про смерть батьків.

**Соціальні сироти** – особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин стали сиротами при живих батьках. Цю категорію дітей називають «дітьми, що залишилися без піклування батьків», та «дітьми, позбавленими батьківського піклування».

**Діти, позбавлені батьківського піклування**, – діти, до батьків яких застосована міра державного примусу, що при збереженні майнових обов'язків тягне за собою втрату батьками всіх прав, які виникають внаслідок втрати права на виховання дитини, а також деяке обмеження їхньої дієздатності, і спрямована вона (міра державного примусу) на захист прав та інтересів дітей, перевиховання батьків і попередження правопорушень.

Діти, позбавлені батьківського піклування, – це діти, батьки яких: позбавлені батьківських прав; дітей відібрано без позбавлення батьків батьківських прав; батьки визнані відсутніми безвісти; визнані недієздатними; оголошені померлими; відбувають покарання в місцях позбавлення волі; перебувають під вартою на час слідства; розшукуються органами внутрішніх справ у зв'язку з ухилянням від сплати аліментів і відсутністю відомостей про їхнє місцезнаходження; через тривалу хворобу не мають змоги виконувати батьківські обов'язки; підкинуті діти; діти, батьки яких невідомі; безпритульні діти (такі, що покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались і не мають певного місця проживання).

У той же час І.М. Богданова стверджує, що на сьогодні в Україні не існує усталеного визначення щодо цієї категорії дітей. У пресі, періодичних виданнях, психолого-педагогічних працях, результатах соціологічних досліджень уживаються такі терміни, як: бездоглядні, бездомні, безпритульні, діти вулиці, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальні сироти, неповнолітні групи ризику.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) відносить до них:

- дітей, які не спілкуються з власними родинами й живуть у тимчасових сховищах;
- дітей, які підтримують контакт із сім'єю, але через бідність, різні види експлуатації та зловживань стосовно них проводять більшу частину дня, а інколи й ночі, на вулиці;
- дітей-вихованців інтернатів та притулків, які через різні причини втекли із них та перебувають на вулиці [2, 170 – 171].

Але, торкаючись питання соціального гуртожитку, визначаємо, що до цього закладу потрапляють молоді особи-сироти та молодь, позбавлена батьківського піклування, у той час, як діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування, перебувають у школі-інтернаті.

Тож, молодь, позбавлена батьківського піклування охоплює особи віком від 18 до 23 років, у яких до 18 років померли або загинули батьки, та осіб, які були зараховані до дітей, позбавлених батьківського піклування.

Подальша доля осіб цієї категорії покладена на державу.

Роботу уряду щодо поліпшення умов проживання осіб-сиріт і молоді, позбавленої батьківського піклування, після закінчення школи-інтернату підтверджує стаття 18 Закону України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”. Кабінет Міністрів України вносить зміни до Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Постанова від 8 вересня 2005р. № 878), згідно з яким визначає можливість проживання випускників шкіл-інтернатів у соціальному гуртожитку (Положення від 15 серпня 2007 року).

Слід зазначити, що за даними Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді нині в Україні діє 9 соціальних гуртожитків для дітей-сиріт. Зокрема, по 2 – у Київській та Одеській областях, по 1 – в Івано-Франківській, Кіровоградській, Сумській областях та АР Крим.

**Соціальний гуртожиток** – заклад для тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років.

Головна **мета** діяльності соціальних гуртожитків – створення умов для соціальної адаптації осіб, що в них проживають, та їхньої підготовки до самостійного життя [11].

Відповідно до основної мети соціально-педагогічної роботи фахівців соціального гуртожитку, визначено основні **завдання**, що постають перед спеціалістами такого закладу:

1. Соціалізація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у віці від 15 до 23 років через формування активної життєвої позиції, засвоєння норм та цінностей суспільства за допомогою організації індивідуальних та колективних корекційних заходів.

2. Формування навичок самостійного життя за межами соціального гуртожитку за допомогою розроблених соціально-педагогічних технологій сприяння успішній соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування.

3. Формування навичок безпечної сексуальної поведінки, підготовка до створення власної сім'ї, висвітлення питань щодо народження та виховання дітей.

4. Захист прав та інтересів молоді.

5. Підвищення інформованості з психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та юридичних питань.

6. Розвиток комунікативних навичок безконфліктного спілкування, організація змістовного дозвілля.

7. Влаштування на навчання з метою здобуття професії; допомога в працевлаштуванні.

Молодь, позбавлена батьківського піклування, має право на проживання в соціальному гуртожитку строком від 6 місяців до 3 років, протягом якого психолог, соціальний педагог, юрист, медичний та інші працівники цього закладу мають забезпечити випускників шкіл-інтернатів необхідним адаптаційним потенціалом для самостійного життя й необхідними вміннями та навичками подальшого влаштування в соціумі.

Згідно з Положенням, до гуртожитку поселяються діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування, а також особи із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років після завершення періоду перебування у відповідних закладах для таких дітей, дитячих будинках сімейного типу, прийомних сім'ях; а також у разі припинення піклування, припинення договору про патронат, завершення строкової служби в Збройних Силах, відбуття покарання у вигляді позбавлення волі за умови відсутності в представників осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, житла або в разі, коли їхнє житло визнане в установленому порядку непридатним для проживання або не підлягає ремонту й реконструкції.

Слід зазначити, що до гуртожитку не поселяють психічно хворих та осіб, що перебувають у стані алкогольної, наркотичної або токсичної залежності [9].

Аналізуючи характеристику мети діяльності соціального гуртожитку, зупинимось детальніше на основних завданнях закладу. Одним із провідних виступає соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування.

Зауважимо, що процес соціалізації особистості є предметом дослідження широкого кола гуманітарних та соціальних наук, кожна з яких розкриває свої специфічні механізми, що сприяють усвідомленню цього процесу як багаторівневого та багатоаспектного.

“Соціалізація” як наукова категорія уперше з’явилася з появою книги “Теорія соціалізації” 1887 року. Автором: цієї книги був американський соціолог Ф.Г. Гіддінгс, який запропонував розглядати соціалізацію у вигляді процесу розвитку соціальної природи людини. У середині минулого століття соціалізацію визнали як самостійну міждисциплінарну галузь досліджень з наголосом на місці й ролі соціального виховання людини в дитинстві, у підлітковому та юнацькому віці. Початок

нового тисячоліття символізує розширення кола досліджень соціалізаційного процесу навіть до межі похилого віку людини [2, 38–42].

А.В. Мудрик визначає соціалізацію, як “процес розвитку людини у взаємодії з оточуючим світом. Інакше кажучи, це становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству чи соціальній групі” [4].

Соціалізація, на думку Л.І. Аксенової, виступає “багатоградним процесом засвоєння людиною досвіду суспільного життя, перетворенням її з природної істоти в суспільну, із індивіда в особистість [1, 21].

Л.Г. Коваль, І.Д. Зверєва, С.Р. Хлебик під соціалізацією (лат. *socialis* – суспільний) розуміють “явище суспільного життя та історично зумовлений процес розвитку особистості, притаманний даному суспільству, що забезпечує надання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки в процесі життєдіяльності. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні” [3, 5].

Тож, соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) – це процес уходження людини в суспільство разом із його соціальними зв’язками та інтеграцією у різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм та цінностей, які існують у суспільстві. [10, 237].

Слід зазначити, що процес соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку має своєрідні особливості, адже особи-сироти найбільш сприятливі до негативного зовнішнього впливу з боку суспільства. Соціалізація як накопичення початкового капіталу для випускників шкіл-інтернатів повинна мати тверду соціальну, правову та економічну основу. Центром цієї роботи виступає формування захищеності, у результаті цього забезпечується максимальна самостійність вихованців дитячих будинків [5, 246].

Серед основних факторів впливу на особистість молоді людини-сироти виділяють: психологічний, з опорою на психологічний механізм соціалізації, діяльнісний – в аспекті навчання та виховання, моральний, генетичний, самотворчий.

Психологічний, моральний генетичний фактори залежать від важливої психічної категорії – характеру особистості.

Діяльнісний фактор в аспекті організації навчання та виховання припускає повноцінне використання вільного часу вихованця з метою стимулювання його загального розвитку.

Фактор самотворчості – орієнтаційний фактор, який є основним протягом усього процесу соціалізації, оскільки під його впливом формується особистість, здійснюється її самоусвідомлення.[7, 35–36].

Отже, діяльність фахівців (психологів, соціальних педагогів, юристів, медичних та інших працівників) соціального гуртожитку в комплексі повинна бути спрямована на такі основні види роботи: соціально-педагогічна діагностика й консультування; соціально-профілактична робота; соціальне виховання та корекційно-розвивальна діяльність.

Соціально-педагогічна діагностика й консультування мають на меті виявляти динаміку соціогенезу особистості, визначати причини його порушення. Для нього здійснюється вивчення особливостей соціальної адаптації вихованців, виявляються групи соціального ризику. Ґрунтуючись на дослідженні інтересів, здібностей і нахилів осіб, складається індивідуальна карта соціального розвитку. Важливою складовою у цьому напрямку є діагностика спілкування вихованця з дорослими та однолітками, а також виявлення причин неспішності в оволодінні соціально-побутовими вміннями й навичками.

Соціально-профілактична робота передбачає запобігання можливим порушенням у соціальному розвитку молоді, позбавленої батьківського піклування, створення умов для повноцінного особистісного становлення. З цією метою розробляються та реалізуються програми профілактики психічного напруження та нервових зривів у таких осіб; створюється сприятливий соціально-психологічний клімат. Чимало уваги приділяється налагодженню доброзичливих стосунків з членами сім'ї та із запобігання конфліктним ситуаціям. Окремо планується робота щодо адаптації вихованців у широкому соціальному оточенні. За потребою проводяться психолого-педагогічні консилиуми з аналізом соціальної ситуації розвитку та виробленням комплексу заходів для надання допомоги особі спеціалістами. Профілактики потребують такі шкідливі звички, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, проституція, паразитичний спосіб життя.

Реалізація соціального виховання та корекційно-розвивальної роботи передбачає активний вплив на процес соціалізації особистості, позитивні зміни в ній на основі реалізації програм соціального виховання та соціально-педагогічної реабілітації.

Соціальний педагог розробляє такі програми:

- розвитку життєвих умінь і навичок;

- профорієнтації;
- сексуального виховання і підготовки до шлюбного життя;
- розвитку комунікативних умінь і культури спілкування;
- корекції різноманітних відхилень у поведінці (агресія, сором'язливість тощо);
- психотерапії акцентуації характеру;
- корекції "Я-образу";
- запобігання кризовим ситуаціям [6, 169].

Отже, безпосередня взаємодія працівників закладу та вихованців соціальних гуртожитків посідає особливе місце в процесі соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування.

Причому взаємодія міжособистісна в широкому розумінні – це випадковий або навмисний, особистісний або публічний, довготривалий чи короткочасний, вербальний та невербальний контакти працівників соціального гуртожитку з вихованцями, що має на меті зміни в їхній поведінці, діяльності, стосунках, установках.

У вузькому розумінні – це система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, коли поведінка кожного із учасників виховного процесу виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших

Здійснюючи психолого-педагогічну допомогу молоді, позбавленої батьківського піклування, потрібно дотримуватися важливого правила – орієнтуватися на позитив у поведінці та характері молодих вихованців. Цей відомий принцип було сформульовано та використано відомим педагогом А.С. Макаренком. Педагог має бачити в особі передусім позитивне. Це найкраще і є те зерно, яке формує віру в себе, дає змогу по-новому подивитися на свою поведінку [8, 58–61].

Але, як завжди, молодь, позбавлена батьківського піклування, що виховується в закладах інтернатного типу, характеризується досить невисоким рівнем розумового, психічного, фізичного розвитку; бажають кращого показники розвитку особистості, спостерігаються порушення статевої ідентифікації, з'являється схильність до вживання наркотиків, алкоголю й куріння. Спостерігаються також своєрідні особливості щодо спілкування – контакти означеної категорії осіб поверхові, нервові та спішні (молоді особи-вихованці інтернатних закладів домагаються уваги до себе, але й одночасно її відкидають). Потребуючи уваги та любові, вони не вміють поводити себе таким чином, щоб до них ставилися згідно з цією потребою. Досвід спілкування, що формується хибним чином, призводить до того, що особа, позбавлена батьківського піклування, займає стосовно інших негативну позицію.

Особлива проблема, з якою також стикаються особи-сироти – це феномен "ми" в

умовах соціального гуртожитку (вихованці охороняють один одного, але всі разом шукають вигоди від оточення). Явище, коли формується своєрідна психологічна позиція “ми”, вихованці соціального гуртожитку, та “вони” – суспільство за межами цього закладу.

Ще одна суттєва проблема – відсутність вільного місця, де молода особа могла б бути наодинці із собою. Кожній людині необхідний особливий стан душі, відокремлення, коли формується самосвідомість. Відсутність умов для внутрішньої зосередженості стандартизує певний тип особистості.

Та все ж таки найважливіша проблема – це відсутність любові та ласки батьків і родичів, у результаті чого формується деривація особистості. Але, незважаючи на це, фахівці закладу повинні втілювати в життя так звані заходи з моделювання сім'ї: особи-сироти мають турбуватися про менших, мати можливість виявляти повагу до старших. Підготовку до сімейного життя бажано організувати так, щоб у вихованців вироблялися навички ведення домашнього господарства, надання першої медичної допомоги, організації дозвілля. Фахівці соціального гуртожитку мають формувати у вихованців почуття любові та дружби, а на їхній основі – готовність до взаємодопомоги. Необхідно поглиблювати демократичні стосунки в колективі та ін. [5, 244].

Отже, здійснюючи аналіз діяльності соціальних гуртожитків, помічаємо, що особливої актуальності набувають принципи практичної психології та педагогіки, які враховують індивідуальні особливості молодих людей-сиріт та осіб, позбавлених батьківського піклування. Головним питанням роботи працівників закладу щодо соціалізації осіб виступає залучення вихованців у діяльність, цікаву їм самим. За цих умов спостерігається початкова професійно-технічна, художня, музична освіта, що у свою чергу забезпечує нормальний розвиток особистості, максимально поліпшуються умови проживання, молоді,

позбавленої батьківського піклування, по можливості, надається окрема кімната, функціонують взаємозв'язки з батьками та родичами осіб, взаємодія із підприємствами та заводами щодо розширення професійного кругозору й отримання робочого місця та ін.

У подальшому планується проводити дослідження щодо психологічної характеристики вихованців соціального гуртожитку та детальної розробки професіограми фахівців закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
2. Интегрированный курс социально-педагогической теории та практики / Навч. посіб. / Південноукр. держ. пед. ун-т (Одеса) / Біла О.О., Богданова І.М., Паскаль О.В. / За ред. І.М. Богданової. – Одеса: Пальміра, 2008. – 338 с.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 304 с.
5. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.
7. Овчинникова М.М. Концепция социальной адаптации детей-сирит в условиях школы-интернату // Социальная педагогика: теория та практика. – 2008. – №3. – С. 33–38.
8. Селиванова О.А., Фалько В.В. Взаимодействие социального педагога с детьми “группы риска” // Педагогика (научно-теоретический журнал). – 2006. – №6. – С.58–62.
9. Соціальний гуртожиток для дітей-сиріт – сходинок до самостійного життя / Департамент комунікацій влади та громадськості Секретаріату Кабінету Міністрів України // Урядовий портал. – 2007.
10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.
11. [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Доннік Марія Сергіївна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку.

## СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: СПРОБА КЛАСИФІКАЦІЇ ЗА ТЕОРІЄЮ Е. ДЮРКГЕЙМА

**Мар'яна ДРОБОТЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті розглядається вчення Е.Дюркгейма про соціальну групу як фактор формування суїцидальної поведінки, встановлюється, якою мірою студентська група відповідає класифікації Е.Дюркгейма, і впливає на становлення суїцидних схильностей студентства.

Статистика свідчить про те, що Україна посідає одне з провідних місць серед країн світу за рівнем суїцидів. За останніми даними Державного комітету статистики станом на січень–вересень 2006 року, на 100 тис. населення припадає скоєння 22 суїцидів.

Всесвітня організація охорони здоров'я повідомляє, що більшість з тих, хто скоїв самогубство, – є молоді та діти віком до 14 років [11]. Особливу увагу до проблеми самогубства привертає і той факт, що тривалий час воно розглядалося як суто особистісна проблема, котра не впливає на функціонування суспільства як єдиного організму; і вже точно не може бути спровокована цим суспільством, а кориниться у внутрішніх психологічних конфліктах індивіда. Переоцінка значення суспільства в житті окремої людини оживила принцип відповідальності всього суспільства за духовно-психологічний стан кожного її члена.

Проблема суїциду молоді розглядалася завжди у двох аспектах: як суто особистісна проблема і як соціальна проблема суспільства. Вивчення суїциду має свою історію. У збірнику "Суїцидологія. Прошлое и настоящее" [12, 5–320] місяться праці філософів, соціологів, психотерапевтів, які професійно займалися вивченням причин суїцидальної поведінки. Матеріал добраний таким чином, щоб можна було простежити історичність уявлень про це явище.

Незаперечним є внесок у розробку цієї теми суїцидологічної школи А. Амбрумової [13, 103–107]. На думку дослідниці, суїцидна поведінка виникає під впливом різноманітних психотравматичних і стресових чинників, зокрема внаслідок соціальної невизначеності й порушень механізмів взаємодії між індивідом та навколишнім середовищем.

І. Скорський визначає як одну з умов формування суїцидальної поведінки соціально-психологічну дезадаптацію. В основі його поглядів лежить психосоціальна теорія. Основну увагу вчений звертає на особистісний фактор, тобто ряд характерних психічних властивостей людини, що притаманні їй відповідно до її віку. Це внутрішні причини. Крім цього, є ще й зовнішні умови, які, накладаючись на внутрішню психічну картину, сприяють відповіді на запити світу у вигляді самогубства [7, 49–51].

Об'єктом висвітлення цієї статті виступають характерні особливості студентської групи, умови її формування та мікроклімат, який вона створює для розвитку особистісних нахилів (схильностей) її членів. Мета цієї роботи зводиться до наступного: з'ясувати, чи відповідає студентська група тим критеріям оцінки соціальної групи Е. Дюркгейма, за якими остання класифікується як фактор формування суїцидальної поведінки.

Саме як соціальну проблему розглядав суїцид Е. Дюркгейм [5, 397–450]. Його праця присвячена питанням визначення причин самогубства. Він виділив ряд характерних рис групи (як об'єднання людей), котрі

характеризують її як таку, що тією чи іншою мірою спонукає її членів до самогубства. При цьому вчений урахував різноманітні чинники в комплексі: і соціальні, і психологічні.

Досліджуючи характер соціального об'єднання людей, Е. Дюркгейм прийшов до висновку про сталий та безпосередній зв'язок суїциду із певними станами суспільного середовища. Душевні порухи кожної жертви, які начебто виражають тільки її особистий темперамент, насправді є продовженням і наслідком того суспільного стану, котрий вони виражають у зовнішніх формах. Сама моральна конституція кожного об'єднання зумовлює на кожному конкретному відрізку часу контингент самогубців [5, 396].

На практиці кожна суспільна група дійсно виражається властивою тільки їй схильністю до цього акту, й індивідуальні нахили походять від цієї схильності, а не навпаки. Її основу становлять такі складники, як егоїзм та аномія, що розвиваються у певному суспільстві з тенденцією до немічної меланхолії чи активного самозречення, чи розпачливої відрази, котрі є наслідками цих станів. Саме ці колективні тенденції проникають у свідомість індивідів і штовхають їх на самогубство. Суспільне життя відповідно до цього твердження відзначається зовнішнім характером щодо кожного пересічного індивіда. Людина через спілкування переймає певну систему уявлень тих людей, з якими вступає у безпосередні чи опосередковані контакти. Інтенсивність впливу групових уявлень залежить від рівня розвитку самої групи та сформованості особистісної позиції людини.

Кожна суспільна група відзначається власним поглядом на цінність людського життя взагалі. Для молоді питання про цінність життя пов'язується з його якістю, яскравістю, задоволенням чуттєвих потреб, а також з уявленнями про себе як власне цінність в очах інших людей. Люди зрілого віку вимірюють цінність свого життя тими здобутками, яких вони досягли в професійній, сімейній сферах. І величина цієї оцінки має цілком окреслений характер: може вимірюватися відносною гостротою покарання за вбивство. Крім того, пересічній людині теж притаманне оце відчуття вартості людського життя, але значно меншою мірою, й оцінка його здійснюється зовнішнім чином, аніж це робить суспільство як цілісність [5, 397].

Припускаючи, що це є загальновідомою аксіомою, Дюркгейм сформулював основні положення, які дають характеристику індивідуальній свідомості особи в залежності від того, членом якої групи вона виступає або усвідомлює себе [5, 403]. Їх можна подати таким чином:

- група, яка утворилася через об'єднання індивідуальних суб'єктів, характеризується зовсім іншою реальністю, аніж кожен з цих суб'єктів зокрема;

- колективний стан зумовлюється природою групи, отже, існують у ній ще до того, як поширюють свій вплив на індивіда як такого й, набуваючи нових форм, починає вести в його свідомості суто внутрішнє існування. Тобто спочатку кожна окрема особистість формує спільне для кожної конкретної групи певне уявлення про щось (у цьому разі про самогубство). Коли таке уявлення створено остаточно, воно починає діяти окремо від особистостей, які його витворили, і впливати уже на них, на їхні власні погляди.

Кожен моральний ідеал містить у собі, залежно від групи, в різних і не однакових пропорціях егоїзму, альтруїзму, і певною мірою аномії [5, 385]. Адже суспільне життя одночасно передбачає, що індивід характеризується певною особистістю, що він може пожертвувати нею, коли того вимагатиме спільнота (група), й нарешті, що він почасти відкритий ідеям прогресу. Ось чому немає такої форми об'єднання, де не співіснували б усі ці три настрої, котрі спрямовують індивіда одночасно в трьох дуже відмінних і навіть суперечливих напрямках. Якщо вони взаємно гальмуються, то моральний агент перебуває у стані рівноваги, котрий відвертає його від самої думки про самогубство. Але як тільки один з них переросте певний ступінь інтенсивності, за котрим почне розвиватися на шкоду іншим, і він, індивідуалізувавшись, набуде суїцидогенного характеру.

Цілком природно, що величина його потуги зумовлює і відповідну кількість суб'єктів, котрих він вражає достатньо швидко, щоб штовхнути на самогубство, й навпаки. Однак, сама ця інтенсивність може залежати від трьох видів причин: 1) природи індивідів, з котрих складається група,

2) способу об'єднання їх, себто від природи групової організації,

3) тимчасових подій, котрі збурюють функціонування колективного життя, не зачіпаючи його конституції, себто національних, економічних і, подібних криз [5, 380].

Що ж стосується індивідуальних властивостей, то таку роль можуть відігравати лише ті, які притаманні всім індивідам. Адже властивості, котрі відзначаються вузько особистим характером або притаманні дуже невеликим меншостям, просто-на-просто губляться в загальній масі властивостей; більш того, оскільки вони дуже різняться між собою, то взаємно нейтралізуються й зникають у процесі утворення колективного явища. Тому-

то одні лише суспільні (групові) умови, що впливають на величину показника суїциду, становлять те явище, залежно від якого відбуваються й коливання величини цього показника; адже тільки вони характеризуються здатністю до змін. Ось чому показник суїциду залишається незмінним, якщо жодних змін не знає група. Проте дуже рідко, а то майже й ніколи, не буває так, щоб якийсь із цих настроїв чинив переважний вплив на всі сфери суспільства. Цього ступеня енергії він може сягти лише в обмежених середовищах, де витворюються винятково сприятливі умови для його розвитку. Він може розвиватися в тих суспільних умовах, у тому професійному середовищі, і в тій релігійній конфесії, котрі особливим чином його стимулюють. Саме цим пояснюється подвійний характер суїциду. Відповідаючи на питання, яким чином суїцидогенні настрої у сприятливих для себе середовищах і саме в найсприятливіший момент свого розвитку трапляються з достатньо значною кількістю суб'єктів, котрі стають доступні їхньому впливу, вчений наводив наступні твердження. Коли взяти за основу, що сприятливі умови виступають як необхідні чинники і в першому, і в другому випадках, а в колективній тенденції нездатні поширюватися на окремих суб'єктів без попередньої схильності останніх до такого роду впливів, то ця гармонія буде цілком виправданою. Причини, котрі зумовлюють розвиток суспільних настроїв, одночасно впливають на індивідів, ставлячи їх у такі умови, що вони виявляються здатними брати участь у колективних процесах. Між цими двома видами чинників існує причинна спорідненість, зумовлювана тим, що обидва вони походять від одної і тої ж причини і становлять її безпосередні вияви. Вони характеризуються здатністю до взаємного узгодження та адаптації. Породивши анонімні та егоїстичні тенденції, гіперцивілізація спричинилася й до такого явища, як виснаження нервової системи, зробила її понад міру делікатною, і вже в силу цієї властивості індивідуальні суб'єкти стали менш здатними достатньою мірою прилучитися до якогось визначеного об'єкта, більш доступними як жорсткому озлобленню, так і впливові надмірної депресії. І навпаки, пряmolінійна й груба культура, яка зумовлює надмірний альтруїзм первісних суспільств, розвиває нечуливість, що значно полегшує зречення будь-якого роду. Одним словом, суспільство (група) через свій значний вплив на індивіда формує його за своїм образом і подобою.

Тепер існує можливість створити собі точне уявлення про ту роль, яку відіграють у походженні самогубства індивідуальні



чинники. Якщо в певному моральному середовищі або серед прихильників однієї й тої ж конфесії, або в одному й тому ж професійному середовищі якийсь один індивід виявляється схильним до суїциду, а другий ні, то немає жодного сумніву, що принаймні в загальних масштабах причиною цього явища виступає ментальна конституція першого індивіда, котра внаслідок дії закономірних чинників відзначалася меншою відпорністю до суїцидних настроїв.

Отже, ми з'ясували ряд особливостей групи, які сприяють формуванню суїцидальної поведінки у її членів. В основі схильності групи до суїциду лежать егоїзм, аномія, альтруїзм. Ступінь впливу цих явищ на члена групи (колективу) залежить від природи індивідів, з котрих складається група, способу об'єднання їх, зокрема від природи групової організації, тимчасових подій, котрі збурюють функціонування колективного життя, не торкаючись його конституції.

Тепер спробуємо співвіднести названі ознаки з ознаками, що притаманні соціальній групі студентів.

Студента як людину певного віку і як особистість можна розглядати в трьох іпостасях [4, 65]:

- соціальній, яка зумовлена належністю до певної соціальної групи і виявляється через виконання ним функцій майбутнього фахівця;

- психологічній, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей особистості, як характер, темперамент, спрямованість, здібності;

- біологічній, що містить і собі тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, фізичний стан, психомоторику.

Студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та уявлень у галузі обраної професії, навичка самої творчої діяльності. Ю.А. Самарін виділив ряд характерних рис та протиріччя соціал-психічного характеру, що мають місце в розвитку студентської молоді [4, 65]. У цей період молода людина здійснює вибір професії, оволодіває нею і починає випробовувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій формуються світогляд, етичні та естетичні погляди, багато які з них переходять зі сфери теоретичних уявлень у сферу практичного здійснення (кохання, шлюб, створення власної сім'ї). Однак у зв'язку з матеріальною залежністю від батьків та необхідністю підкорятися наявному в навчальному закладі розпорядку виникає економічне протиріччя між різноманітністю

бажань і можливістю їхнього здійснення, яке студент іноді намагається розв'язати додатковим заробітком на шкоду своїй основній навчальній діяльності.

Поєднання роботи з відповідною формою навчання створює ще одне протиріччя – надзвичайний дефіцит часу, який позначається або на якості навчання, або на сімейних стосунках, а у кінцевому результаті призводить до зниження інтенсивності емоційного та інтелектуального життя. Наступне протиріччя полягає у тому, що хронічно не вистачає часу на переробку постійно збільшуваного потоку інформації. Отже, широта інформації часто вступає у протиріччя з глибиною її осмислення. Молода людина, студент, виявляється неспроможним досягнути той обсяг вимог, які висуває перед ним ВНЗ. Поряд з рядом інших можливих способів порятунку від такого роду тиску вона знаходить вхід у світ, закритий від оточення. Людина замикається в собі, концентрується лише на свої власних проблемах, або занурюється повністю у навчання, щоб жити в трикутнику “дім–інститут–бібліотека”. Існування в такому ритмі й такому напрямі студент виправдовує словами, у яких намагається переконати сам себе: “У мене, окрім цього, нічого немає”. Коли ж цей світ починає тиснути на душу і розум, то з цього світу можна легко піти, адже в ньому ти зобов'язаний лише перед собою.

У структурі духовного світу сучасної студентської молоді поряд з елементами, які виявляються через духовне життя суспільства, необхідно виділяти й складові особистісного характеру: відчуття, переконання, волю, емоції, віру, установки. Соціологи з'ясували, що сучасній студентській молоді притаманні егоїзм, пихатість, гордощі, прагнення досягнути успіху за будь-яку ціну, зневага до фізичної праці [3, 143]. Загалом усе це слід кваліфікувати як споживацьке ставлення до мислення і пізнання, інтелекту. Відбувається не що інше, як підміна основних істинних людських цінностей і цілей життя другорядними, такими, які виявляються лише засобами життя й діяльності.

Дж.Морено вважає будь-яку особистість уведеною у певний простір цілей, взаємин. При цьому переміщення в такому просторі надає зовсім іншого значення всій системі зв'язків, у яку введені як суб'єкти, так і об'єкти соціальної взаємодії [14, 5].

У сучасному складному світі світовідчуття і настрої студентської молоді є неоднозначними. З одного боку, вони є наслідуванням тих настроїв, що їхніми носіями є люди зрілого віку; з іншого – відчутний процес формування власної позиції, іноді категорично протилежної від запропонованої. Студент таким чином

займає унікальне місце в процесі формування певної світоглядної позиції. Він одночасно привносить свої уявлення в колективну свідомість своєї соціальної групи й підпадає під вплив тих уявлень, які вже сформовані групою. Проблема полягає у тому, що уявлення особистості можуть суттєво відрізнитися від уявлень, котрі вона мусить перейняти, але які були вироблені без неї. Якщо рівень розвитку особистісних рис і сформованості власного Я спонукають молоду людину зберегти власні переконання, то вона залишається ніби осторонь процесу групового розвитку. Позиція спостерігача в такому разі виявляється дуже болісною. Студент відмежовується від інших. Це також є одним з суїцидогенним фактором студентської групи. Він, як і попередній, пов'язаний з процесами дезадаптації студента в умовах нового соціального середовища. Означені вище суїцидогенні фактори впливають із природи групової організації. А саме: студентська група є диманічною, члени групи швидко змінюються, швидко змінюється зміст соціальних цінностей, які властиві групі.

Та основним фактором, що інтенсифікує вплив суїцидогенних чинників на особистість, є природа самої людини, тобто особливості її мислення, сприйняття, психічний розвиток, тобто сукупність усіх тих явищ що тією чи іншою мірою роблять її схильною до впливу суїцидних настроїв притаманних групі. Для другого періоду юності типовим є максималізм і категоричність ознак, які не завжди свідчать про принциповість. Категоричність може виявлятися через негативне ставлення до думок дорослих, неприйняття їхніх думок, особливо у взаємостосунках з людьми похилого віку. За відсутності позитивного виховного впливу молодих людей, які не мають ділових контактів з дорослими людьми, не виникає властивого зрілості почуття активності. У результаті цього вони можуть спрямовувати власну активність з антисоціальних напрямків, вступати в конфлікти з оточенням.

Нерідко в них можна спостерігати скептично критичне та іронічне ставлення до ряду викладачів, до режиму вищого навчального закладу. Гостра критика інших людей часто поєднується в студентів з не менш гострою самокритикою. Але самооцінка в них є суперечливою, часом нереалістичною. Вона здійснюється порівнянням "ідеального" й "реального Я". Разом з тим образ "ідеального Я" ще не ствердився і може бути випадковим, а "реальне Я" сприймається нечітко та ілюзорно. Це викликає внутрішню невпевненість у собі, що часто супроводжується зовнішньою різкістю та розв'язаністю [4, 66].

Свідомість студентської молоді ґрунтується на потребах як своєрідних стимулах до дії, що

здобувають певне соціальне визнання. Зокрема, якщо задоволення потреб фізіологічного плану реалізовується за допомогою таких форм поведінки студентів, які спрямовані на споживання вироблених суспільством матеріальних продуктів, то потреба, наприклад, в оволодінні історичними знаннями стимулює різні форми їхньої соціальної активності. Саме наявність потреб другого плану виявляється головною у системі тих мотиваційних факторів, котрі зумовлюють поведінку студентської молоді як у межах соціальної групи, так і в межах соціуму загалом. Так потреби завжди репрезентують певні суспільні відносини, виражають ставлення індивіда до того або іншого предмета.

Водночас подібні потреби, як зауважує А.Г. Здравомислов [4, 66], виявляються не лише в ставленні носія потреби до предмета цієї потреби. Це також є і його ставленням до тих, хто брав участь у створенні предмета потреби, хто вже володіє ним на засадах права власності до тих, хто відчуває стосовно цього предмета таку ж потребу.

Отже, можна стверджувати наступне:

➤ студентська група в силу своєї природи може виступати фактором формування суїцидальної поведінки її членів; це зумовлюється формою і способом утворення групи, а також природою індивідів, що її складають;

➤ студенти утворюють окрему соціальну категорію, яка характеризується специфічним баченням світу та способом обміну й взаємозбагачення уявлень;

➤ визначальною особливістю студентської групи, що уможливорює співвіднести її до класифікації Е.Дюркгейма, є подвійний, від початку невизначений статус студентства в суспільній організації, що сприяє домінуванню в груповій свідомості в окремий період або епоху, або аномії;

➤ у сучасному складному світі світовідчуття і настрої студентської молоді є неоднозначними. З одного боку, вони є наслідком тих настроїв, що їх носіями є люди зрілого віку; з іншого боку – відчутний процес формування власної позиції, іноді категорично протилежної від запропонованої. Ця обставина сприяє інтенсифікації впливу групової (колективної) свідомості на індивідуальну.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабич-Декаль О. Право на смерть// Політика і культура. – 2003. – №24. – С.22–24.
2. Вашека Т.В. Рання діагностика та профілактика суїцидної поведінки у підлітковому віці// Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №6. – С.64–67.
3. Вашкевич В. Світоглядна складова історичної свідомості сучасної студентської молоді// Людина і політика. – 2004. – №5. – С.140–145.

4. Винославська О.В. Психологічні особливості студентської групи// Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С.65–71.
5. Дюркгейм Е. Самоубство: соціологічне дослідження./Пер. з фр. П.Конолович. – К.:Основи, – 1998. – 519 с.
6. Иванов Д.А. К вопросу о превентивной суицидологической службе// Социоментология и психология личности. – 2000. – №2. – С.41–47.
7. Коханенко Л. Проблема самоубства: погляди І.Сікорського та сучасні дослідження// Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С.49–52
8. Марисова Л.И. Студенческий коллектив. – К.:Высшая школа. –1985. – 51с.
9. Орлова И.Б. Самоубийство – явление социальное//Социс. – 1998. – №8. – С.69–71.

10. Сорокин П.А. Самоубийство как общественное явление//Социс. – 2003. – №2. – С.103–115.
11. Статистика суїциду./http://www.life.amm.org.ua/suicide
12. Суицидология. Прошлое и настоящее. – М., 2001. – 573с.
13. Суїцид в Україні та Росії: порівняльний аналіз// Право України. – 2000. – №8. – С.103–107.
14. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота зі студентами// Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С.5–9.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дроботенко Мар'яна Олександрівна** – лаборантка кафедри правознавства КДПУ ім. В.Винниченка.  
*Наукові інтереси:* історія раннього християнства, біблійна герменевтика.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Микола ДУБІНКА**  
(Кіровоград)

У статті на основі характеристики дефініції «самовизначення особистості» розкриваються особливості цього утворення, що формуються в старшому підлітковому віці, та період ранньої юності.

**Постановка проблеми.** У час суттєвих суспільних змін і перетворень соціальним середовищем постійно підвищуються вимоги до особистості: гнучкості її мисленнєвої діяльності; рішучості, зваженості, креативності її поведінки; самостійності та відповідальності щодо прийняття нею рішень; готовності розраховувати тільки на власні сили; прагнення до відкритості новим формам самовизначення та самореалізації; формування здатності до особистісної життєтворчості.

При цьому загальні тенденції сучасного етапу суспільного розвитку, віддзеркалюючись у свідомості підростаючої особистості, впливають на формування її ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій, подальшого самовизначення та самореалізації. Не випадково найбільш значущими відмінностями процесу становлення та соціалізації сучасного юного покоління є: переоцінка ціннісних орієнтацій і зміна ідеалів, розширення референтних зв'язків і зміна змістовності спілкування в них; зниження рівня саморегуляції. Саме тому виокремлення особливостей самовизначення особистості та врахування їх у процесі формування життєвих орієнтирів є досить важливою науковою проблемою.

**Аналіз актуальних досліджень.** Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (І.С.Кон [3; 4], О.М.Леонтьєв, Г. П. Ніков [8], А. В. Петровський, В. Ф. Сафін [7; 8], Т. В. Сєгирьова, С. Л. Рубінштейн, В. О. Ядов та інші) і психолого-педагогічних (О. І. Барішева, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург [2], В. В. Давидов,

І. В. Дубровіна [11], М. І. Мельникова, А. В. Мудрик [5], Т. А. Осипова, С. М. Панченко [6], Н. С. Пряжников, М. П. Тимофієва та інші) аспектів самовизначення особистості уможливають розглядати його як центральне психологічне новоутворення на межі старшого підліткового віку та періоду ранньої юності. Ось чому визначення особливостей та пошук умов і засобів особистісного самовизначення в різні вікові періоди (старшого підліткового періоду та періоду ранньої юності) є однією з актуальних теоретичних і прикладних проблем і вимагає багатоаспектного розгляду, пов'язаного з аналізом сутнісно-змістовних характеристик цього поняття.

Саме тому **метою статті** є визначення особливостей особистісного самовизначення в старшому підлітковому віці та періоді ранньої юності.

**Виклад основного матеріалу.** Для початку розкриємо сутність досліджуваного утворення. Самовизначення особистості – це “цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідей, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки й особистісного переживання” [8], а логічним продовженням трактування цього поняття є позиція науковців, які стверджують, що “самовизначення – процес, відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до індивіда з боку оточення і суспільства” [9, 222–223].

Тепер більш детально зупинимося на характеристиці особливостей процесу

формування самовизначення особистості в старшому підлітковому віці та періоді ранньої юності.

Старший підлітковий вік є тим періодом у розвитку особистості, коли вона, перебуваючи на етапі вступу до самостійного трудового життя, починає цікавитися багатьма серйозними питаннями: як знайти своє місце в житті, вибрати справу відповідно до своїх можливостей і здібностей, у чому сенс життя, як стати справжньою людиною і багато інших. Це пов'язано з різкою зміною внутрішньої позиції, яка полягає у тому, що спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особи, проблема вибору професії і визначення подальшого життєвого шляху перебувають у центрі уваги інтересів, планів підлітків.

Не випадково підліток прагне зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, зрозуміти себе і свої можливості разом з розумінням свого місця й призначення в житті. Учені, що вивчають питання формування особи на цьому етапі (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович [1], І.В. Дубровіна [11], В.І. Журавльов, А.В. Захаров, І.С. Кон [3; 4], А.В. Мудрик [5], А.М. Прихожан, В.Ф. Сафін [7] та інші), пов'язують ці пошуки з особистісним самовизначенням, розглядаючи його як основне психологічне новоутворення підліткового віку. Саме в особистісному самовизначенні полягає те саме істотне, що з'являється в діяльності життя підлітків, у вимогах до кожного з них. Це багато в чому характеризує соціальну ситуацію розвитку, в якій відбувається формування особи в підлітковий період. При цьому у своїх працях Д.І. Фельдштейн зазначав, що підлітковий вік є сенситивним для формування мотивації суспільно корисної діяльності, тобто діяльності, спрямованої на користь усього суспільства.

Об'єктивна ознака сьогодення – ускладнення процесу соціалізації підлітка внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Накладаючись на психологічну кризу підліткового віку, засвоєння норм і цінностей ще більше загострюється. Тому сучасний соціум, з одного боку, надає підліткові свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способу і стилю життя, а з іншого – процес адаптації і самовизначення, що ускладнився, висуває високі вимоги до рівня самосвідомості, самоконтролю як дорослих, так і підлітків, робить останніх незахищеними від можливих утрат у їхній соціально-психологічній рівновазі. Таке почуття невпевненості в правильності своїх учинків спонукає учня вдаватися до підтримки й допомоги дорослих. І якщо така підтримка є, то

поведінка підлітка є впевненою та рішучою. Однак дитина подекуди не знаходить допомоги дорослих ні в сім'ї, ні в школі. Соціально-психологічною особливістю сьогодення є те, що стосунки батьків і дітей стали більш гнучкими, рухливими, рівноправними. Підлітки намагаються автономно вирішувати свої справи, менше радяться з дорослими, та й діапазон питань для обговорення дуже обмежений. Усі наявні питання можна звести до кількох груп: навчальні справи (перше місце); сімейно-побутові проблеми – сходити в магазин, прибрати квартиру, погуляти з меншими братиками й сестричками тощо (друге місце); творчі справи: заняття в музичній школі, театральній студії тощо (з великим відривом у відсотках – третє місце); громадські справи (четверте місце); заняття в гуртках, спортивних секціях тощо (п'яте місце); справи в гурті однолітків (шосте місце); проблеми професійного самовизначення (сьоме місце); проблеми дружби, сексу, етики, моралі (восьме місце). Вирізняються, як бачимо, за своєю інтенсивністю бесіди про шкільні проблеми. Водночас теми, які сприяють задоволенню духовних, професійних потреб, інтелектуальних, соціально-психологічних запитів підлітків, залишаються здебільшого поза увагою батьків. Саме тому одним із основних завдань щодо становлення особистості в цей період є допомога підлітку самовизначитись у бурхливому соціальному середовищі. При цьому роль батьків, учителів, а також друзів, за нашим переконанням, є провідною. Цю позицію окреслює у своїх дослідженнях і ряд науковців.

Так, у працях Е. Еріксона механізмом особистісного самовизначення, що розглядається в контексті теорії ідентичності, є послідовна психосоціальна ідентифікація підлітка з дорослим. Почуття ідентичності формується в підлітка поступово, його джерелами є різноманітні ідентифікації, основою яких є те, що відбувалося в дитинстві. Підліток уже намагається виробити єдину картину світосприйняття, у якій усі такі цінності, оцінні судження мають бути синтезовані. У підлітковому віці індивід прагне до переоцінки самого себе в стосунках з близькими людьми та суспільством у цілому – у фізичному, соціальному, емоційному аспектах.

При цьому, визнаючи, що особистість саморозвивається і є “цілеспрямованою системою”, важливим є питання, як слушно зазначає М.І. Мельникова, про межі самовизначення для кожної конкретної людини. Саме відчуття межі (“перцептивна ідентичність” за З.Фрейдом) дає змогу особистості здійснювати одну із можливих стратегій: це і подальший розвиток чи

стримування активності, “система заборон” щодо власної реалізації тощо. Таким чином людина ідентифікує себе, і це допомагає їй знайти місце в соціумі для свого Я, визначивши коло допустимої діяльності.

Науковці та педагоги-практики стверджують, що, вивчаючи поведінку підлітків у соціумі, варто розрізняти два рівні соціальної детермінації: рівень соціальних процесів і явищ (тієї чи іншої поведінки в цілому як масового, стійкого соціального явища) і рівень індивідуальної поведінки (одинична конкретна поведінка). Вони характеризуються змістом, механізмом детермінації та закономірностями. Поведінка як соціальне явище безпосередньо детермінована середовищем і підпорядковується статистичним закономірностям. Індивідуальна поведінка є процесом, який має складну внутрішню структуру. Реальній поведінці передують значна психічна підготовка, участь у регуляції поведінки потреб, інтересів, орієнтацій, мотивів та інших особистісних чинників. Отже, поведінка підлітка – це соціально детермінований і психологічно мотивований процес. Загалом регуляція поведінки підлітків, розв’язання суперечностей і конфліктів зумовлені як впливом зовнішніх чинників (вимоги батьків, учителів, групи однолітків, моральні вимоги, соціальні норми тощо), так і суб’єктивними особливостями самої особистості (ціннісні орієнтації, мотиви, потреби та інше).

Немає такого дослідження старшого підліткового віку, у якому не підкреслювалося б, що основною потребою підлітка є прагнення зайняти певне місце в суспільстві. Однак, саме собою прагнення зайняти певне місце в суспільстві зовсім не є специфічною особливістю підліткового віку. Як свідчать праці Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейна, прагнення зайняти нову соціальну позицію характерне для всіх міжвікових переходів і являє собою, власне кажучи, один з механізмів цих переходів. Специфіку варто шукати не в самому прагненні віднайти місце в суспільстві (визначити власну соціальну позицію), але в якісних особливостях тої системи стосунків, що складається у відповідному віці між підлітком і суспільством. Специфіка ця, крім усього іншого, полягає також і в тому, як слушно відзначав ще П.П. Блонський, з кожним наступним віковим періодом розширюється коло спілкування дитини; це означає, що розширюється адресат цього спілкування, представлений у цьому спілкуванні суспільства як цілого. Крім того, змінюються також його змістовна сторона й засоби. І на наступному віковому періоді (у ранньому юнацькому віці) таким адресатом стає суспільство в цілому; молода людина

виходить на спілкування із суспільством (ширше – зі світом людської культури) безпосередньо.

Варто вказати, що у віковому аспекті проблема самовизначення найбільш глибоко й повно була розглянута Л.І. Божович. Її праці багато чого дають для розуміння сутності природи самовизначення. Якщо окреслити основні особливості самовизначення особистості аналізованого вікового періоду, то це матиме такий вияв: від мрій підлітка, пов’язаних з майбутнім, самовизначення різниться тим, що воно ґрунтується на інтересах, що вже стійко склалися, і прагненнях суб’єкта; тим, що воно припускає урахування своїх можливостей і зовнішніх обставин; спирається на світогляд підлітка, що формується, і пов’язане з вибором професії. Однак, питання про те, ким бути і що робити далі, виникає у підлітків уже в кінці восьмого класу. Проте, як показують ряд досліджень науковців у цій галузі, у цей час вони ще психологічно не готові до його розв’язання. Найчастіше цю проблему розв’язують за них дорослі або обставини життя і лише іноді вони самі, та все ж більш випадково, або наслідуючи когось. Виняток становлять тільки учні, які володіють певними соціальними здібностями або стійкими особистими інтересами, що вже сформовані. Справжнє ж самовизначення, тобто самовизначення як системне новоутворення, пов’язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає значно пізніше і є завершальним етапом онтогенетичного розвитку особи дитини [1].

Резюмуючи вищевказане, можна стверджувати (на це неодноразово вказувала й Л.І. Божович [1] – виокремлено нами), що, по-перше, потреба в самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу – на межі старшого підліткового, раннього юнацького віків і ґрунтує необхідність виникнення цієї потреби логікою особистісного та соціального розвитку підлітка. По-друге, потреба самовизначення розглядається як потреба у формуванні певної значенневої системи, у якій злиті поняття про світ і про самого себе, формування цієї значенневої системи має на увазі знаходження відповідей на питання про зміст свого власного існування. По-третє, самовизначення нерозривно пов’язується такою істотною характеристикою старших підлітків і раннього юнацького віків, як спрямованість у майбутнє, і, нарешті, по-четверте, самовизначення має на увазі вибір професії, але не зводиться до нього.

Розкриваючи особливості самовизначення особистості, у подальшому потрібно зазначити, що відкриття внутрішнього світу, яке відбуваються в ранній юності, поєднані з

переживанням їх як цінності. Відкриття себе як неповторно унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, в який особистість поступово входить. Юнацька рефлексія є, з одного боку, усвідомлення власного “я” (“Хто я?”, “Який я?”, “Які мої здібності?”, “За що я можу себе поважати?”), а з іншого – усвідомлення своєї позиції у світі (“Який мій життєвий ідеал?”, “Ким я хочу стати?”, “Що я повинен зробити, щоб і я сам, і навколишній світ стали кращими?”). Перші звернені до себе, питання ставить, не завжди усвідомлюючи це, уже підліток. Другі більш загальні, світоглядні, питання ставить юнак, у якого самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення.

У період навчання в старших класах відбувається процес формування особистості, її внутрішнього світу. Зокрема, цей період є початком психофізіологічного розвитку формування особистості, крім того, відбувається радикальна перебудова внутрішнього світу особистості, зміна співвідношення компонентів емоційного й раціонального.

Оскільки усвідомлення свого призначення, смислу життя й професійного вибору спрямовують процес розвитку учнів старших класів і визначають їхнє майбутнє, рівень самовизначення, як вказує Н.О. Гічко, визначається через складний комплекс їхніх відчуттів, особливостей сприйняття дійсності, образ “Я”, що наявний на цьому етапі розвитку, індивідуальне сприйняття світу та ставлення, що формуються в індивідуальному досвіді старшокласників і мають суттєвий вплив на їхні стосунки, рішення і вчинки.

Досить цікавим для нашого дослідження є позиція І.С.Кона, який наголошує, що періодом виникнення свідомого “Я”, як би поступово не формувались окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий і юнацький вік. Науковець зазначає, що сутність самовизначення молоді людини полягає у “чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих”, а також “у виборі соціально й особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта”. І.С. Кон стверджує, що питання “Хто Я?” означає у юнацькому віці здебільшого перспективи й можливості: “Ким я стану”, “Що станеться зі мною у майбутньому”. Тобто думки про майбутнє стають переважальними, а плани на майбутнє не вичерпуються питанням “Ким бути?”, а також акцентують увагу на іншій проблемі “Яким бути?” [4].

Не випадково поняття “самовизначення” І.С.Кон пов'язує з процесами “пошуків себе”, “відкриття я”, соціального й морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і

“виразно соціальний зміст” [3]. Характерне для старшокласників формування образу “Я” у юнацькому віці є основою подальших процесів самовизначення: відкриття особистістю свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї неповторності й унікальності та цілеспрямованості процесу самопізнання [4].

Л.Д. Столяренко характеризує юнацький вік як той, коли відбувається формування самосвідомості й власного світосприйняття. Даючи відповідь на питання “Який я?”, “Чого я прагну?”, старшокласник формує: 1) самосвідомість (цілісне уявлення, емоційне ставлення до самого себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних та вольових якостей, усвідомлення своїх переваг та недоліків); 2) власне світосприйняття (як цілісну систему поглядів, знань та сформовану здатність до абстрактно-теоретичного мислення); 3) прагнення критично осмислити все, що оточує, самоутвердити свою самостійність та оригінальність (створити власні теорії сенсу життя тощо) [10]. Крім того, цей віковий період є періодом прийняття відповідальних рішень, а саме: вибору професії та свого місця в житті, вибору сенсу життя.

У цілому, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, Л.І.Божович вказує, що подальший процес самовизначення формується в умовах закінчення школи й пов'язаний з необхідністю так або інакше розв'язати проблему свого майбутнього. При цьому вибір подальшого життєвого шляху та сам процес самовизначення є ефективним центром їхньої життєвої ситуації, є особистісним новоутворенням старшого шкільного віку, що пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, із необхідністю розв'язувати проблеми свого майбутнього. Автор трактує самовизначення як “вибір майбутнього шляху, потребу визначення свого місця в праці, у суспільстві, у житті”, “пошук мети й змісту свого існування”, “потребу знайти своє місце в загальному потоці життя”. Потребу в самовизначенні Л.І.Божович показує як потребу об'єднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ та узагальнені уявлення про самого себе, тим самим визначити зміст свого власного існування. Дослідниця зафіксувала надзвичайно істотну характеристику самовизначення в юнацькому віці – двоплановість: самовизначення здійснюється “через діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності пошуку змісту свого існування” [1]. До кінця юнацького віку, на думку Л.І.Божович, ця двоплановість ліквідується. Однак, справжнє самовизначення

часто не завершується до моменту закінчення школи.

У пошуках розгляду окресленої нами дефініції “самовизначення” дослідниця І.В. Дубровіна пропонує дещо своєрідне її трактування. Результати проведених нею досліджень уможливають стверджувати, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку варто вважати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, життєве), а психологічну готовність до самовизначення, що припускає: 1) сформованість на високому рівні психологічних структур, насамперед самосвідомості; 2) розвиток потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації та тимчасові перспективи; 3) становлення передумов індивідуальності як результату розвитку й усвідомлення своїх здатностей та інтересів кожним старшокласником [11].

Таким чином, процеси самовизначення в юнацькому віці визначаються потребою у самореалізації. Крім того, відбувається активізація процесів самопізнання та формування свого “Я”, визначення власної життєвої позиції та світогляду. Тому потреба старшокласників не тільки в особистісному, але й у професійному самовизначенні стає основною умовою їхнього подальшого розвитку.

У цілому труднощі процесу самовизначення полягають у тому, що в ранній юності батьки та вчителі створюють внутрішні умови сприятливі для того, щоб людина почала замислюватися, для чого вона живе, ще не є визначальним дороговказом, який був би достатнім для їхнього розв’язання. Добре відомо, що проблема сенсу життя не тільки світоглядна, але й цілком практична. Варіанти розв’язку цього питання потрібно шукати як через внутрішню сутність самої людини, так і поза нею – через світ її безпосередньої діяльності, де розкриваються її здібності, де має вияв почуття соціальної відповідальності тощо. Адже саме це й утворює той дефіцит, що часом досить болісно відчувається в юнацькому віці. Таким чином, обмежуючись роздумами тільки про власну сутність, пошук сенсу життя немов би приречений на те, щоб залишитися тільки процесом юнацьких роздумів, що створює реально небезпечку стійкого егоцентризму й концентрації лише на самому собі.

Однак, незважаючи на всі суб’єктивні труднощі, ці пошуки містять у собі високий позитивний потенціал: у процесі з’ясування сенсу життя формується світогляд, розширюється система цінностей, формується

та моральна база, що допомагає подолати перші життєві труднощі, юнак починає краще розуміти навколишній світ і самого себе, стає насправді самим собою.

Отже, зацікавленість глобальними проблемами сенсу життя взагалі й власного існування зокрема є істотною характеристикою самовизначення людини, яке поступово проходить етап формування. Крім того, що ці проблеми хвилюють юнаків і дівчат, вони активно обговорюють ці питання з однолітками й тими дорослими, які заслуговують їхньої довіри. Саме тому самовизначення введено в систему уявлень особистості щодо перспективи в часі й тісно пов’язане з її життєвими планами. А наявність інтересу до сенсу життя і його активне обговорення, на думку М.Р. Гінзбурга [2], свідчить про ефективність процесу самовизначення.

Не випадково потреба старшокласників у самовизначенні, як стверджує О.І. Барішева, зумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку (формуванням світогляду як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні оцінити себе з позицій декларованих у суспільстві і фактично панівних у ньому цінностей та “відкриттям Я”, що має вияв через почуття власної індивідуальної цілісності й неповторності) та має, як указує дослідниця С.М. Панченко [6], такі сутнісні характеристики: суб’єктність (свідома активність і цілеспрямованість суб’єкта в його конструктивній діяльності, міра свободи в прийнятті рішень під час задоволення потреб) і креативність (здатність до творчого мислення та прийняття творчих рішень).

Посилення інтересу до своєї особистості в цей період є умовою цілеспрямованої самоосвіти й самовиховання. Для старшокласників провідним центром усього розвитку стає особистісне самовизначення, а вибір подальшого життєвого шляху є для них центром життєвої ситуації, навколо якого починає обертатись уся їхня діяльність і всі їхні інтереси. Цей завершальний етап формування особистості в школі найбільш повно виявляє ціннісно-орієнтаційну діяльність школяра, розвиває особистісну рефлексію, певний рівень домагань. Високого ступеня зрілості, диференціації і стабільності досягає моральна свідомість, яка характеризується переходом на новий рівень – конвенціональний: старшокласники починають усвідомлювати морально-етичні проблеми, над якими задумуються дорослі.

Про диференціацію юнацької свідомості, розвиток системи особистісних смислів і значень свідчить уміння старшокласників пізнавати себе на основі пізнання інших, їхнього сприймання. Соціально-психологічна

специфіка юності полягає у тому, що саме в ці роки відбувається активний процес набуття досвіду спілкування, становлення світогляду, завершується формування соціальних установок, їхніх когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів. І хоча погляди старшокласників не завжди правильні, зате вони, як завжди, вирізняються стійкістю й послідовністю.

Оскільки в старшому шкільному віці основним засобом становлення й розвитку особистості виступають міжособистісні взаємини, то пізнання самого себе старшокласником відбувається в процесі спілкування й розуміння інших людей у школі. Водночас деформація взаємостосунків, наприклад відсутність взаєморозуміння між учителем та учнем, безсистемність виховання чи його фрагментарність, стають основною причиною деформації становлення особистості.

Тому визначальну роль в особистісному самовизначенні на етапі ранньої юності відіграє самосвідомість, що виступає основою побудови ставлення особистості до себе та взаємодії з іншими людьми. Найважливішою психологічною умовою виникнення й розвитку самовизначення старшокласників є їхні ціннісні орієнтації, а становлення особистісного самовизначення відбувається внаслідок складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку. Вплив соціальних чинників, насамперед специфіка соціокультурних умов життя, співвідносно до комплексу психологічних особливостей старшокласника (мотиви, інтереси, досвід тощо) виявляється в особливостях його ставлення до себе, до власної діяльності, поведінки та взаємодії з іншими.

Новий характер самовизначення, який формується в старшому шкільному віці, забезпечує можливість побудови життєвих перспектив, планів на майбутнє життя й діяльність. Становлення цього феномена здійснюється поетапно: спочатку внутрішньо, тобто через усвідомлення учнем дійсності й себе в соціумі; порівняння дійсності зі своєю системою норм, цінностей та їхню оцінку; порівняння себе й вимог об'єктивної дійсності; самооцінку; вибір певної соціальної ролі, стійкої життєвої, суспільної позиції і тільки потім виявляється зовнішньо в діяльності й поведінці через реалізацію соціальної установки, обмін цінностями. Як частина нормативної активності учня й компонент його морального формування, цей феномен виступає у ролі чинника, що регулює діяльність і спілкування старшокласника. Тут відправним пунктом є розуміння особистісного самовизначення як результату соціального розвитку особистості.

При цьому серед основних соціально-психологічних детермінант особистісного самовизначення юнаків і дівчат можна виокремити такі уявлення, що мають смислове значення для життя: значущість проблем, які обговорюються з однолітками; коло референтних осіб; ціннісні орієнтації; цілеспрямованість стосунків; сфери самореалізації; ставлення до соціуму й осмислення себе в ньому; майбутні плани, їхній конкретний зміст; вибір професії, орієнтація у ньому на соціально чи особистісно значущі чинники; міра впевненості у виборі лінії поведінки.

**Висновки.** Загалом феномен особистісного самовизначення для старшокласників є провідним центром соціалізації; виникнення цього феномена можливе тільки на певному рівні розвитку самосвідомості, а саме, коли в особистості з'являється здатність до внутрішнього діалогу. Формування особистісного самовизначення зумовлюється об'єктивними чинниками соціальної дійсності, системою цілеспрямованих виховних впливів, суб'єктивною підготовленістю підростаючого покоління до спілкування і взаємодії у соціумі. Об'єктивними передумовами виникнення цього феномена є: загальне незадоволення відсутністю достатньої довіри та взаєморозуміння з дорослими; неоднакова готовність до участі в соціально необхідній взаємодії і слабка готовність до реального соціального життя в цілому. До суб'єктивних передумов належать: виникнення внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи; розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності й почуття відповідальності за сказане чи здійснений вчинок; стабілізація мотиваційної сфери.

Отже, результати проведеного теоретичного аналізу проблеми дають змогу констатувати, що в старшому підлітковому віці та в період ранньої юності в рамках становлення нового рівня самосвідомості в молодій людині відбувається формування стійкого уявлення про себе. У результаті виникає особливе особистісне новоутворення, яке в психолого-педагогічній літературі позначається терміном "самовизначення".

При цьому особистісне самовизначення підлітків та старшокласників розглядається як: результат самоусвідомлення й самопізнання та формування на цій основі "Я-уявлень", тобто уявлень про свої індивідуальні риси, детермінація планів і перспектив у майбутньому. Крім того, зв'язок між формуванням "Я-уявлень" підлітків та старшокласників і визначенням їхніх професійних планів здійснюється через самопізнання і з'ясування ними своїх



можливостей та перспектив подальшого розвитку. Основою цьому слугує характерне вже старшокласникам спрямування в майбутнє, яке насамперед пов'язане з усвідомленням потреби самореалізації та усвідомленні себе в стосунках з оточенням, у виборі майбутнього соціального оточення і у визначенні свого місця в системі суспільних відносин.

Однак, варто вказати, що особистісне самовизначення не завершується в підлітковому віці чи в період ранньої юності; у процесі подальшого розвитку людина приходиться до нового особистісного самовизначення (перевизначення). А особистісне самовизначення учнів як інтегративна якість, що містить, як зазначає Т.А. Осипова, "цілісну сукупність компетенцій і навичок, заснованих на сформованості таких позицій, як якості самопрезентації, самоорганізації, як рівень домагань" (особистісний аспект самовизначення), більш ефективно розвивається в умовах гуманістичного освітнього середовища, що надає кращі можливості для розвитку творчого потенціалу особистості, де учень вибирає власний освітній маршрут, а педагогічний колектив забезпечує мотивацію вибору й психолого-педагогічний супровід на всіх етапах. Усе це, на нашу думку, сприяє ефективності процесу соціального становлення школярів, допомагає у більш свідомому виборі професії, полегшує адаптаційні процеси молоді людини в соціумі, спрямовує їх на шляху майбутнього дорослого життя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды. – Москва-Воронеж, 1995 – 352 с.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.19–27.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 192 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1985. – 244 с.
5. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977.
6. Панченко С.М. Особистісне самовизначення старшокласників як психологічна проблема // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.: ЗАТ «Неотес», 2000. – Т. 2. – Ч. 6. – С. 247–253.
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердловский институт. – Свердловск, 1986. – 142 с.
8. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65–74.
9. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – С. 222–223.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 634 с.
11. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1983.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дубінка Микола Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ І ХАРАКТЕРИСТИК ДІАЛОГУ В ПСИХОЛОГІЇ СПІЛКУВАННЯ

**Геннадій ДЬЯКОНОВ**  
(Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні підходи до розуміння психології діалогу в контексті психології спілкування; виявляється обмеженість традиційних лінгвістичних тлумачень діалогу, характеризується багатопланове розуміння діалогу та висувається інтерсуб'єктне тлумачення його функцій.

Сучасні психологічні дослідження охоплюють досить широке коло науково-практичних проявів і форм психології діалогу: розглядається парадигмально-методологічний потенціал цього явища [5, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 39, 40, 44]; розкривається духовно-особистісний зміст діалогу [17, 32, 44]; аналізується його роль у творчості [8, 9, 24, 26], самосвідомості [14, 34, 35], становленні особистості [24, 25, 26, 32, 44], досліджуються можливості діалогу у сфері навчання і виховання [17, 23, 31, 37, 38, 44], вивчаються потенціали діалогічного підходу в практичній психології [17, 44, 45], у психотерапії [15, 34,

35, 41, 45], психологічному консультуванні [22, 30] і т.ін. У той же час (парадоксально!) залишається недостатньо вивченим питання про співвідношення психології діалогу й психології спілкування.

З позицій традиційного дисциплінарного трактування, психологія діалогу розглядається насамперед як одна з форм, як один з видів психології спілкування. Сучасна психологія спілкування є галуззю психологічної науки, що спирається на фундаментальні концептуально-теоретичні підстави, які відображають наукові уявлення про предмет і суб'єктів спілкування, цілі та стратегії спілкування, функції [27, 28] і сторони спілкування [1], процеси й результати спілкування, види й рівні спілкування, структуру, динаміку й композицію спілкування, стилі й способи спілкування.

На наш погляд, тлумачення діалогу як одного з багатоманітних виявів (форм, видів) психології спілкування значною мірою редукує і затушовує екзистенційно-онтологічний, інтерсуб'єктно-трансцендентний, недиз'юнктивно-поліфонічний зміст діалогу. Філософсько-методологічні дослідження діалогу свідчать, що феномен діалогу є значно складнішою і багатовимірною реальністю, яка ніяк не може бути укладена в науково-дисциплінарні рамки психології спілкування.

Феномен діалогу генетично сходиться до психології спілкування, але у своїй дійсності він є, за Бахтіним [2, 3], позаперебувальним як стосовно психології спілкування, так і щодо багатьох конкретних вимірів свого існування у сферах психології внутрішнього мовлення та внутрішнього діалогу, пізнання й мислення, почуттів та емоцій, самосвідомості й саморозуміння, становлення особистості й отримання нею сенсу життя, саморозвитку та творчості й т.ін. Разом з тим, будучи позаперебувальним стосовно багатьох сфер свого існування та реалізації, феномен діалогу є позаперебувальним також і щодо сфери психології спілкування. З традиційно-емпіричного, раціонально-логічного і комунікативно-лінгвістичного погляду, феномен діалогу є явищем зі сфери психології спілкування. Проте, насправді феномен діалогу – це явище, що виходить за межі суто лінгвістичного, комунікативного і навіть суто психологічного розуміння. Тому вслід за М.М. Бахтіним [2, 3], який підкреслював металінгвістичний характер діалогу, ми вважаємо, що діалог є також метакомунікативним і метапсихологічним феноменом.

Металінгвістико-метакомунікативне дослідження психології діалогу є важливим, складним і перспективним завданням подальших теоретичних і емпіричних досліджень. У цій роботі ми не претендуємо на розв'язання цього завдання, але вважаємо необхідним попереднє дослідження деяких особливостей психології діалогу як феномена психології спілкування.

Аналіз наукової літератури показує, що в сучасній культурі й науці (а часто і в психології) панує традиційне натуралістично-позитивістське, лінгвістично-комунікативне розуміння діалогу як феномену діадичного спілкування. У той же час, незважаючи на тривіальність повної характеристики діалогу як феномена психології спілкування, у сучасній психологічній літературі практично відсутні систематичні концептуальні дослідження діалогу як явища власне психології комунікації.

Однією з небагатьох спроб концептуальної систематизації уявлень про діалог є праці

Е.І.Машбиця, В.В.Андрієвської і Е.Ю.Комісарової, котрі вважають, що основною формою спілкування між людьми є діалог, який в основному здійснюється в усній формі, хоча враховують також можливості діалогу в письмовій формі та в інших формах опосередкованого спілкування [29, 18]. Нам видається, що твердження про те, що діалог проходить в усній формі і є основною формою спілкування між людьми, означає, що діалог практично ототожнюється із звичайним, безпосереднім спілкуванням між людьми (у діадичній формі).

Автори визначають діалог як мовну діяльність двох або декількох співбесідників, які спільно розвивають певну тему або обмінюються взаємопов'язаними повідомленнями. Також підкреслюється, що основним критерієм відмінності діалогу та монологу є співвідношення мовної активності тих, хто спілкується. Монолог визначається як самостійний розгорнутий вислів, який виходить з внутрішнього задуму суб'єкту і проходить у формі оповідання або розповіді [29, 13 – 14]. Взагалі зрозуміло, що Е.І.Машбиць, В.В.Андрієвська і Е.Ю.Комісарова розуміють діалог у традиційному дусі як лінгвістично-комунікативне явище і не враховують можливість його металінгвістичного, метакомунікативного, екзистенційно-онтологічного розуміння (у дусі поглядів М.М. Бахтіна, М. Бубера та ін.)

На наш погляд, подібне розуміння діалогу і монологу свідчить про те, що основним критерієм їхнього розрізнення є структура суб'єктності кожної форми спілкування, тобто кількість учасників спілкування, котрі виступають як співучасники спілкування або автори повідомлення.

Тут слід зазначити, що багато людей і фахівців (зокрема психологи, лінгвісти, філософи) часто перебувають під владою спотвореного уявлення про етимологію поняття діалог. Термін “діалог” трактують як поєднання коріння “діа” і “логос”, причому корінь “діа” нерідко редукується до частинки “ді”, яка нібито вказує на двох учасників діалогу. Звідси випливає природне й надзвичайно поширене уявлення про те, що діалог – це мовне спілкування двох учасників, двох сторін комунікативної взаємодії.

Тим часом справжнє значення кореневої основи “діа” вказує зовсім не на суб'єктну сторону мовної взаємодії, а характеризує сутність і спосіб цієї взаємодії. Як свідчить етимологія, грецький корінь “діа-” поєднує в собі значення “через”, “між”, “відмінність”, “співвідношення” [33, 36]. Тому поняття “діалог” свідчить не стільки про двох учасників

спілкування, що перебувають у позиції комунікативної рівності, скільки про те, що учасники діалогу (яких може бути і два, і більш), незважаючи на їх окремість і відмінності (інколи дуже значні), один з одним в якомусь незлито-неподільному співвідношенні, в органічній єдності. Кажучи словами М.М. Бахтіна та М. Бубера, учасники діалогу перебувають у діалогічних стосунках і це не стосунки юридичного рівноправ'я або комунікативної рівності, а стосунки екзистенційно-онтологічного спів-буття і самобуття.

Е.І. Машбиць, В.В. Андрієвська і Е.Ю. Комісарова також відзначають, що усний діалог проходить у формі відповідей на питання або у формі розмови, проте, часте чергування повідомлень партнерів (наприклад, у комп'ютерній системі навчання) ще не є свідченням наявності діалогу. Спілкування у формі питань і відповідей, при якій відносно легкі питання (завдання) чергуються з відповідями у відносно високому темпі, – це, по суті, обмін монологічними повідомленнями [29, 14]. Отже, автори прагнуть уточнити деякі ознаки відмінності діалогу від монологу, але вони звертаються до характеристики цих відмінностей імовірніше з погляду здорового глузду, ніж з позиції концептуально обґрунтованих критеріїв.

Подальшу характеристику усного діалогу як форми спілкування Е.І. Машбиць, В.В. Андрієвська і Е.Ю. Комісарова проводять на підставі лінгвістичної концепції діалогу Л.П. Якубінського [42]. Наголошується, що діалог належить до тих переміжних форм взаємодії, які передбачають порівняно швидку зміну акцій і реакцій індивідів, що взаємодіють. На думку Л.П. Якубінського, крайнім випадком діалогу є уривиста й швидка розмова на буденні та ділові теми, для якої характерні, по-перше, порівняно швидкий обмін мовою, коли кожен компонент обміну є реплікою й одна репліка надзвичайно зумовлена іншою, по-друге, обмін відбувається без попереднього обдумування і компоненти не мають особливої заданості; по-третє, у побудові реплік немає ніякої навмисної зв'язаності і вони надзвичайно короткі [29, 19]. Для монологу характерні відносно велика тривалість і зв'язаність, розбудованість мовного ряду; однобічний характер вислову, не розрахований на негайну репліку; наявність заданості, попереднього обдумування та ін. На наш погляд, майже всі характеристики діалогу (за Л.П. Якубінським) деякою мірою відповідають особливостям і характеристикам діалогу в його мета-лінгвістичному (за М.М. Бахтіним), екзистенційному (за М. Бубером) і мета-логічно-онтологічному (за С.Л. Франком) розумінні.

Таким чином, ми приходимо до висновку, що популярне й традиційне розуміння діалогу так сильно редукує його достовірний діалогічний зміст, що за своєю суттю **воно** є не діалогічним, а лінгвістико-комунікативним розумінням феномену діалогу як явища безпосереднього мовного спілкування. А тому ми вважаємо доцільним розрізнити недіалогічне, формально-психологічне, лінгвістико-комунікативне розуміння діалогу й дійсно діалогічне, змістовно-психологічне, екзистенційно-онтологічне розуміння діалогу.

На думку Е. І. Машбиця, В. В. Андрієвської і Е. Ю. Комісарової, існують інші види діалогу, що визначаються змістом, логічною і психологічною структурою різноманітних видів людської діяльності, котрі вони обслуговують, і ситуаціями спілкування, у які вони включені. Нам видається, що думка про дослідження форм спілкування, проміжних між діалогом й монологом, дуже продуктивна, проте і в Л.П. Якубінського, і в Е. І. Машбиця, В. В. Андрієвської, Е. Ю. Комісарової вона сформульована схематично і не має систематичної розробки. Ідея про детермінацію видів діалогу змістом, логікою і структурою різних видів діяльності також не реалізована, що пояснюється об'єктивними труднощами розробки класифікації видів діалогу.

Значний теоретичний інтерес являє собою одна з найбільш універсальних класифікацій діалогів Г.Я. Буша [8], у якій діалоги поділяються на дві основні групи: діалоги взаємодії (інтерперсональний діалог, солілоквиум, псевдодіалог і фатична бесіда) та лінгвістичні діалоги (еротематичні, ерістичні, риторичні й карнавальні діалоги).

Характеризуючи діалогіку взаємодії, Г.Я. Буш уводить уявлення про модальну взаємодію, яка пов'язана з актуалізацією міжособистісних стосунків, і здійснюється через зараження, навіювання, переконання і наслідування та диктальну взаємодію, яка реалізує функціонально-рольові, наявно-ділові стосунки, що пов'язані з обміном інформацією і функціональною взаємодією партнерів [8, 139]. Г. Буш відзначає, що модальне міжособистісне спілкування – це і є діалогічна взаємодія, яка спрямована на задоволення основної потреби людини в людині та заснована на духовній спільності, інтимному контакті й внутрішній солідарності. Модальна діалогічна взаємодія – це діалектичний процес, сторонами якого є спільність і відокремлення, що виявляються в діалозі як моменти співдружності й суперництва, схвалення і заперечення, згоди і суперечки. На наш погляд, це положення глибоко узгоджується з уявленнями сучасної психології про діалектику ідентифікації (ототожнення) та індивідуалізації (відокремлення),

які є фундаментальними механізмами психології діалогу [10, 12].

Ефективна діалогічна взаємодія передбачає рівноправність партнерів, негативну співпрацю (спір або змагання за правилами), взаємну пошану, визнання цінності кожної особистості, внутрішню духовну близькість і визнання невичерпності творчих можливостей розвитку людини [8, 140 – 141]. Тут, у загальній характеристиці діалогічної взаємодії, Г.Я. Буш наближається до деяких моментів екзистенційно-онтологічного розуміння діалогу.

Найважливішим видом діалогічної взаємодії у концепції Г.Я. Буша є солілоквіум, під яким розуміється внутрішній, інтраперсональний діалог [8, 150 – 157]. Солілоквіум – це діалог між різними Я свідомості, які виділяються передусім у сучасній психології і психотерапії [8, 9, 20, 21, 26, 34]. Центральна закономірність внутрішнього діалогу полягає (за Л.С. Виготським) у тому, що “вищі специфічні людські процеси можуть народитися тільки у взаємодії людини з людиною, тобто як інтерпсихологічне, і лише потім починають виконуватися індивідом самостійно” [8, 154].

Розглядаючи діалогіку взаємодії, Г.Я. Буш виділяє також дві основні форми недіалогічної (або навіть антидіалогічної) взаємодії між людьми – псевдодіалог і фатичну бесіду [8, 157– 177]. Псевдодіалог має такі особливості: ситуативну обумовленість, формальність контакту та ірелевантність передаваної інформації. Псевдодіалогом є пуста балаканина, салонний або демагогічний діалог, діалог з позиції сили. Фатична бесіда – це спілкування в умовах формального контакту за відсутності зворотного зв'язку з партнерами й розуміння ними сенсу висловів один одного. Прикладами фатичної бесіди є плітка та абсурдний діалог.

Нам видається, що форми псевдодіалогу не відповідають ознакам і критеріям справжнього діалогу (тобто діалогу у філософському розумінні М.М. Бахтіна й М. Бубера і в психологічному розумінні Т.О. Флоренської, Г.О. Ковальова та ін.) і можуть називатися формами діалогу лише за деякими поверховими лінгвістичними ознаками комунікації між людьми. Що ж до критерію самоцілісності псевдодіалогу і фатичної бесіди, то, на наш погляд, цей критерій властивий також і справжньому діалогу, який завжди являє собою деяку значущу подію для його учасників.

Разом з видами діалогу, що розкривають сутність і зміст взаємодії між людьми, Г.Я. Буш виділяє лінгвістичні види діалогів: еротематичний, еристичний, риторичний і карнавальний діалоги [8, 177 – 284]. Еротема

- тичний діалог будується у формі питань і відповідей і може здійснюватися при рівній або однобічній активності партнерів. Методологія еротематичного діалогу тепер достатньо розроблена: визначені правила формулювання питань і відповідей, описані умови його ефективності. Еристичний діалог розгортається в умовах конфлікту, зіткнення протилежних думок, а його різновидами є суперечка, диспут, дискусія, полеміка.

На наш погляд, психологічна сутність і зміст еротематичного та еристичного видів діалогу відповідають таким формам інтеракційної взаємодії як співпраця, кооперація і суперництво, конкуренція. Тому можна сказати, що еротематичний та еристичний види діалогів не є самостійними формами діалогу, а є лише лінгвістико-комунікативною формою процесу й способу діалогічної взаємодії у ситуаціях співпраці-кооперації та суперництва-конкуренції.

Риторичний діалог є діалогом між оратором і слухачами, публікою у різних умовах спілкування: у політичному виступі, на судовому засіданні, на конференції, зборах, нараді, у листуванні, у ситуаціях навчання і т.п. Функції риторичного діалогу різноманітні й містять передачу інформації, вираження свого ставлення до чого-небудь, експресивно-емоційну дію, навчання, словотерапію і т.ін.

Карнавальний діалог здійснюється в умовах невимушеного спілкування, зняття умовних перешкод і соціальної дистанції між людьми. Основна особливість карнавального діалогу – вільна, нетрадиційна поведінка, у якій поєднуються повсякденність і свято, натуралізм і фантастика, взаємодія прямого й переносного смислів, контраст та інверсія суперечливих образів і форм поведінки. Власне кажучи, поняття карнавального діалогу сходить до діалогічних ідей М.М. Бахтіна [2, 3, 4] і тому карнавальний діалог ймовірно більше відповідає уявленню про справжню діалогічну взаємодію, ніж інші види лінгвістичного діалогу, які виділені Г.Я. Бушем.

Підсумовуючи вивчення класифікації діалогічних форм взаємодії і лінгвістичних видів діалогу в концепції Г.Я. Буша, ми приходимо до висновку, що повнота й деталізованість класифікації форм і різновидів лінгвістичних діалогів явно перевершують обсяг і конкретність характеристики видів діалогічної взаємодії. Це свідчить про те, що лінгвістико-комунікативні форми діалогів відкривають ширші можливості для їхньої раціонально-логічної класифікації, ніж власне діалогічні форми і різновиди діалогічної взаємодії. Тому можна висунути припущення, що власне позалінгвістична, психологічна

(екзистенційно-онтологічна) класифікація видів діалогу розроблена поки що недостатньо глибоко й повно.

Нам також видається, що розробка власне діалогічної класифікації видів діалогу повинна набагато більшою мірою враховувати психологічний зміст різних видів і форм діалогічної взаємодії. У цьому плані цікавий напрям досліджень відкриває концептуальна схема дослідження спілкування, яку висунули Г.О. Ковальов і В.А. Кан-Калік [19]. Виходячи з уявлень загальної та соціальної психології, вони розробили загальну типологію організації процесів спілкування різного рівня й різного психологічного змісту [19, 10] та виділили вісім видів спілкування: діалогічний, довірчий, рефлексивний (приховано діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, конформний, псеводіалогічний, монологічний. Кожний з цих видів інтегрує у собі співвідношення параметрів трьох основних компонентів функціональної структури спілкування: відображення, відношення і поведіння.

Автори відзначають, що презентовані види виділені гіпотетично й припускають, що вірогідність вияву й дієздатність кожного з них у реальних умовах взаємодії буде різною. Вони не дають розгорнутої характеристики психологічних типів спілкування, але вказують, що кожний з них виявлятиметься залежно від характеру й специфічних умов спілкування, особливостей конкретних форм спільної діяльності, а також від індивідуально-психологічних і мотиваційних характеристик людей, що спілкуються. При цьому підкреслюють, що вищим рівнем є діалогічний тип спілкування, який є оптимальним з погляду комунікації і має максимальний розвивальний, виховний і творчий потенціал [19, 11].

На наш погляд, принципів переваги цієї класифікації видів спілкування полягають не у формально-логічних характеристиках лінгвістико-комунікативної сторони спілкування, а у фундаментальних типах різного психологічного змісту комунікативної та діалогічної взаємодії.

Слід сказати, що концепція видів спілкування Г.О. Ковальова й В.А. Кан-Каліка отримала лише часткове та непряме підтвердження в подальших емпіричних дослідженнях [6, 7, 41]. У той же час ця концепція має важливе методологічне та евристичне значення, оскільки вона вказує на можливість інтерпретації восьми виділених видів спілкування згідно з уявленнями Г.О. Ковальова про об'єктний, суб'єктний та інтерсуб'єктний рівні аналізу явищ спілкування (16, 17). Згідно з цією концепцією Г.О. Ковальова, у класифікації типів спілкування Г.О. Ковальова і В.А. Кан-Каліка

монологічний і конформний типи спілкування відповідають об'єктному рівню й типу людського спілкування; маніпулятивний, псеводіалогічний і альтруїстичний види спілкування виражають варіанти суб'єктного виду спілкування; а рефлексивний, довірчий та власне діалогічний види спілкування містять у собі інтерсуб'єктно-діалогічний тип міжлюдського спілкування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия. – 1979. – 320 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г.Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средне-вековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
5. Братченко С.Л. Существует ли диалог? // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября – 1 ноября 1990 года. – Л.: АН СССР, 1990 – С. 102–104.
6. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов. Псков: Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997.
7. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – Минск: Университетское, 1990. – 214 с.
8. Буш Г. Диалогика и творчество. – Рига, "Авотс", 1985. – 318 с.
9. Буш Г.Я. Методы технического творчества.– Рига: Лиесма, 1972. – 264 с.
10. Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения: теоретические и прикладные проблемы. Научное издание. – Кировоград, 1992. – 213 с.
11. Дьяконов Г.В. Экзистенциально-онтологическая концепция диалога // Психология общения: социокультурный анализ. Материалы Международной конференции (Ростов-на-Дону, 30 октября – 1 ноября 2003 г.) / Под ред. А.А.Бодалева, П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С. 114–116.
12. Дьяконов Г.В. Идентификация как феномен общения, личности и деятельности. Научное издание. – Кировоград: Изд-во КИРУЭ, 2004. – 64 с.
13. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. Учебное пособие для высшей школы. – Кировоград: Изд-во КОД, 2004. – 64 с.
14. Кайгородов Б.В. Самопонимание: миф или реальность? – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 184 с.
15. Карпова Н.Л. Общение как деятельность, стимулирующая сотворчество в процессе социореабилитации // Психология общения: социокультурный анализ. Материалы Международной конференции. Под ред. А.А.Бодалева, П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С.153–155.
16. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.41–49.
17. Ковалев Г.А. Психология воздействия. Автореферат докторской дисс. – М.: Изд-во НИИОиПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
18. Ковалев Г.А. Характеристика социально-психологического воздействия // Основы социально-психологической теории. Под ред. А.А.Бодалева и А.Н.Сухова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С.129–133.

19. Ковалев Г.А., Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии, 1985, №4. – С. 9 – 16.
20. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
21. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
22. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал, 1992, № 1. – С.31 – 48.
23. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
24. Кучинский Г.М. Диалог и мышление.– Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
25. Кучинский Г.М. Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительной задачи // Психологические исследования общения. Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – С. 252 – 264.
26. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.
27. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.106 – 123.
28. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивидов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения.– М.: Наука, 1976. – С.64–93.
29. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. К.: Высшая школа, 1989. – 184 с.
30. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии, 2002, № 3. – С. 3 – 19.
31. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как обучение: диалог // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 78 – 90.
32. Рыжов В.В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность // Гуманизм и духовность в образовании. Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – С. 65 – 66.
33. Советский энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
34. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
35. Столин В.В., А.В.Визгина. Внутренний диалог и самоотношение // Психологический журнал, 1989, № 6. – С.50 – 57.
36. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2003. – Т.1. – 588 с.
37. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
38. Фурман А.В. Проблемный диалог: методология обоснования и анализа // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября – 1 ноября 1990 года.– Л.: АН СССР, 1990 – С. 16 – 19.
39. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интересующего подхода в исследованиях людьми друг друга) // Психология межличностного познания. Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 25 – 41.
40. Хараш А.У. «Другой» и его функции в развитии «Я» // Общение и развитие психики. Под ред. А.А.Бодалева.- М.: Изд-во НИИ ОПИ АПН СССР, 1986. – С. 31 – 46.
41. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, 1991, № 1. – С. 44 – 52.
42. Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – 206 с.
43. Янченко И.В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе (на примере разновозрастных групп семейной лого-психотерапии) Автореф. дисс. на соиск. степени канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 22 с.
44. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
45. Hucner R. and Jacobs L. The Healing Relationship In Gestalt Therapy. A dialogic / self psychology approach.– A Publication of The Gestalt Journal Press, 1995. – 260 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дьяконов Геннадій Віталійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* психологія спілкування й особистості, психологія та психотерапія діалогу, методологія психології, практична психологія.

## САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

**Оксана ЖАБОКРИЦЬКА**  
(Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні аспекти інтерпретації самовизначення як етапу соціалізації, а також пропонується алгоритм технології соціального самовизначення для учнів підліткового й старшого шкільного віку.

В умовах кардинальної перебудови системи освіти головною метою загальноосвітньої школи є становлення соціально зрілої, творчої особистості, здатної до свідомої суспільної діяльності. Складність розв'язання поставленого завдання визначається суперечливими процесами суспільного поступу, коли, з одного боку, декларується ставлення до людини як найвищої цінності, з іншого – зростає дитяча злочинність, наркоманія, кількість самогубств тощо. У цьому контексті проблема соціалізації особистості набуває особливого значення.

У психолого-педагогічній літературі проблему соціалізації у цілісному освітньому процесі розглядали в працях М. Й. Боришевський, Л. В. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко (соціалізація у контексті навчання й виховання особистості); Л. І. Божович, І. С. Кон, Н. В. Чепелева (вікові особливості перебігу процесу соціалізації); В. Н. М'ясищев, В. А. Семиченко, М. В. Савчин, Т. Д. Щербан (проблеми взаємодії особистості й шкільного середовища); М. Г. Казакіна, Р. С. Немов, А. В. Петровський (соціалізація особистості в колективі); С. А. Белічева, В. І. Ілійчук, В. М. Кушнірюк, В. М. Оржеховська та ін. (проблеми попередження десоціалізації неповнолітніх).

Разом з тим рівень вивченості проблем соціалізації навряд чи можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. На нашу думку, недостатньо вивчені роль і можливості системи навчання і виховання щодо забезпечення успішної соціалізації. Значної уваги потребує чітка класифікація механізмів і способів соціалізації індивіда, з'ясування чинників, що зумовлюють специфіку соціалізації підростаючого покоління, способи оптимізації цього процесу. Потребує поглибленого вивчення питання становлення досвіду життєвого самовизначення учнів у процесі соціалізації та характеристик відповідних педагогічних дій, що впливають на цей процес.

Тому *об'єктом дослідження* цієї статті є процес соціалізації особистості школяра в контексті виховання, а *предметом* – технологія соціального самовизначення учнів.

У соціологічній, психолого-педагогічній літературі соціалізація трактується як процес засвоєння й подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду – трудових навиків, знань, норм, цінностей, традицій, які нагромаджувалися й передавалися від покоління до покоління, а також як процес долучення індивіда до системи суспільних відносин і формування в нього соціальних якостей. При цьому передавання усвідомленого досвіду, навчання різних форм і способів діяльності здійснюються через виховання і вплив зовнішнього середовища [4, 441]. Соціалізація – це не тільки засвоєння соціального досвіду. Це також і його “перерозподіл” та “адаптація” до рівня особистісних установок й орієнтацій. Основними засобами передачі соціального досвіду є мова і втілені в різноманітні предмети результати людської діяльності.

Процес соціалізації завжди охоплює два плани дії особистості, що підрастає: адаптацію до соціуму (приспособлення себе до навколишніх впливів, умов, обставин, яке ґрунтується на природженому механізмі саморегуляції людини), і самовизначення в соціумі (активну позицію, котра припускає оцінку того, що відбувається навколо).

На думку ряду сучасних філософів, культурологів, психологів, в освіті початку ХХІ століття “центр тяжіння” все більше зміщується з процесів привчання людини до культури на процеси самовизначення особи в культурі, розвиток її здатності самостійно вибудовувати свою діяльність і стосунки в соціумі. *Самовизначення*, таким чином, це “відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх

бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, пропонує до нього з боку навколишніх і суспільства” [2, 223]. Самовизначення пов'язане із цінностями, з потребою формування значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя, з орієнтацією на майбутнє.

Таким чином, *культура життєвого самовизначення* – це усвідомлення людиною себе як суб'єкта власного життя, що вміє приймати рішення та брати на себе відповідальність за вчинки та дії як їх автор [1, 226]. Процеси життєвого самовизначення поділяються на ціннісне, професійне, соціальне, політичне, економічне самовизначення.

Ціннісне самовизначення індивіда – це поступальна реалізація особистістю свого суб'єктного потенціалу, досягнення онтогенетично вищих рівнів суб'єктності, що припускає вихід на якісно нові рівні особистісного розвитку. Ціннісне самовизначення є виявом внутрішньої, психологічної свободи й завжди передбачає вибір тієї чи іншої альтернативи з числа наявних. Соціальне самовизначення передбачає пошук людиною свого місця в житті, у соціальній структурі суспільства. Професійне самовизначення – самопізнання та об'єктивна оцінка особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією.

Процес соціалізації активізується та інтенсифікується в умовах розвитку соціального самовизначення. Під соціальним самовизначенням розуміють усвідомлення людиною своєї соціальної сутності, свого місця в суспільстві. У широкому розумінні соціальне самовизначення трактується і як фактор, і результат формування соціальної самосвідомості особи, сукупності її філософських, політичних, правових, етичних, естетичних поглядів та уявлень, зумовлених конкретним історичним етапом розвитку суспільства й віддзеркалюваних у більш-менш систематизованих ставленнях особи до соціальної дійсності [3, 492–493].

Соціальне самовизначення і пошук себе, власного “Я” нерозривно пов'язані з формуванням світогляду, який у свою чергу містить у собі соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, вибір свого майбутнього соціального стану й способів його досягнення.

Теоретична концепція технології соціального самовизначення будується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особи в процесі виховання, навчання і соціалізації (І. С. Кон, А. І. Півнів, Ю. М. Орлов, М. І. Рожков, Л. І. Рувінський, Г. С. Селевко, А. Н. Тубельський, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.).

Прихильники ідеї самовизначення виходять з того, що дитина – це завжди індивідуальність, яка прагне самостійно реалізувати свою заданість.

1. Соціальне самовизначення – це процес самостійного, усвідомленого вибору дитиною себе як *суб'єкта діяльності й спілкування*. Суб'єкт самовизначається як соціалізований індивід (як істота, що володіє свідомістю і волею) і як достатньо соціалізована особа (як істота, що ставить духовні цілі й визначення своєї діяльності й стосунків). Іншими словами, досягнення достатнього рівня соціалізованості стає вирішальною умовою засвоєння особою позиції суб'єкта діяльності і спілкування.

Соціальне самовизначення припускає, насамперед, визначення себе щодо етичних цінностей суспільства. За вибір дії або вчинку людина відповідає перед собою, перед внутрішніми інстанціями своєї свідомості: вона сама собі щось забороняє або вирішує, навіть спонукає до дії.

Соціальне самовизначення можна здійснити тільки на основі знання своєї “самості”. У психології відома закономірність віддзеркалення у свідомості людини образу свого “Я”: ставлення тих, що оточують її, – це віддзеркалення її власного уявлення про себе. Тому в процесі освіти важливо створювати ситуації, коли учні усвідомлювали б, як їх бачать ті, що оточують (однокласники, батьки, вчителі).

Соціальне самовизначення – це, по суті, відкриття власного “Я” на соціальному, особистісному та екзистенціальному рівнях, “відчуття себе автором, творцем власної біографії”. Особа, що самовизначається в соціумі, починає працювати над собою: залучається до самовиховання, самонавчання (самоосвіти), самооздоровлення, самоорганізації своїх життєвих умов, самоврядування своїми життєвими обставинами, професійної самореалізації, самозбереження своєї “Я-концепції” і навіть соціального самозахисту.

5. Педагогічна організація соціального самовизначення будується на механізмі виявлення і реалізації *потреб самоздійснення особистості* (А. Маслоу): потреби в безпеці, потреби в соціальних зв'язках, потреби в самоповазі, потребі в самоактуалізації, а крім того, пізнавальній потребі, потребі в самовираженні й самоствердженні.

6. Соціальне самовизначення особи будується як процес “соціальної автономізації” (М. І. Рожков) у рамках соціальної спільноти (групи, колективу, вільного міжособистісного спілкування). Особа, що самовизначається, повинна виявити готовність діяти, як самобутня індивідуальність, здатна протистояти асоціальним тенденціям, життєвим труднощам,

але разом з тим бути толерантною та ініціативною.

Соціальне самовизначення створює дитині умови, у яких соціально прийнята поведінка сприймається їм як приваблива, вона свідомо приймається порівняно з недозволеним або асоціальним. Грубість, куріння, пристрасть до алкоголю й наркотиків нерідко виникають у підлітків на психологічному механізмі наслідування, нереалізованої цікавості, як прагнення все спробувати самостійно, переконатися на власному досвіді. Замість жорстких соціальних заборон та обмежень, педагогічний процес організовує ситуації (у грі, у творчих проектах), що дозволяють дитині в думках “прикласти” до себе наслідки поганої звички, “програти” асоціальну лінію поведінки.

Алгоритм технології соціального самовизначення будується як система етапів засвоєння соціального досвіду з установкою на суб'єктну активність.

1. Етап самопізнання. Самопізнання неможливе без усвідомлення й оцінки дитиною свого способу життя, самоаналізу свого внутрішнього світу. Робота над собою, соціальна активність виникають у людини внаслідок переживання суперечності між вимогами життя й власною недосконалістю. Але незадоволеність собою не може постійно впливати на прагнення до самовдосконалення. Людина повинна одночасно та позитивно подивитися на себе, усвідомити свою унікальність, відмінність від тих, що оточують, спертися на відчуття власної гідності.

Самопізнання організовується такими способами педагогічної технології:

- *самоспостереження* (спостереження за собою в діяльності);

- *порівняння себе з іншими* (тут важлива логіка: від порівняння себе з ідеалом – до порівняння з реальною людиною і від нього – до порівняння себе із самим собою за формулою “був – став”);

- *самоаналіз* (старшокласники успішно здійснять його у творчому творі “Невідправлений лист”, “Я найбільше люблю...”, “Коли я буду дорослим...”, на сторінках альбому-анкети, у словесних автопортретах, наприклад “Хто Я?”, молодші школярі й підлітки вийдуть на самоаналіз у грі-метафорі, де їм пропонується презентувати й навіть схематично намалювати свої три “Я”):

• “Я” в моєму уявленні (що я знаю про себе?);

• “Я” ідеальне (яким я хочу бути?);

• “Я” дзеркальне (що про мене думають інші люди?).

Педагогічні завдання цього етапу успішно розв'язуються в ситуаціях індивідуальних і



групових бесід; доречно використання тренінгів, розв'язання психологічних завдань.

На цьому етапі в школярів повинні виникнути мотиви самовизначення, домінуюча установка на самовдосконалення в тій або іншій галузі, наприклад, зміна поведінки (фізичне самовдосконалення), самостійну підготовку до вступу до ВНЗ, оволодіння інформаційною програмою (самоосвіта), творче самовираження в художній діяльності й ін.

2. Етап цілепокладання. Створюється програма самовдосконалення на основі самопізнання “Я-концепції”. Вибудовується картина очікувань дитини щодо власної поведінки та особистісних якостей, тобто своєрідний “проект самої себе”.

Відомо, що Л. М. Толстой в юності склав собі програму самовдосконалення, де були три розділи:

- 1) вдосконалення якостей розуму, щоб стати культурною людиною;
- 2) придбання якостей душі, щоб служити людям з користю;
- 3) викорінювання етичних вад (безхарактерність, роздратованість і лінощі), щоб поважати себе.

Створення програми повинне супроводжуватися розробкою певних (нових) правил життя, девізів, заповідей. На цьому етапі доречні бесіди про видатних особистостей різних часів і культур, що досягли визнання людей завдяки самовдосконаленню, відверті “розмови в колі”, індивідуальні консультації щодо складання особистих програм роботи над собою у тій або іншій галузі.

3. Етап зміни способу життя. Завдання самовизначення вимагають змінити ритм життя, відмовитися від деяких звичних моментів режиму (наприклад, раніше лягати спати, щоб уранці був час для зарядки), змінити коло спілкування, відмовитися від відвідування деяких місць (наприклад, нічних дискотек) або, навпаки, записатися в басейн, у фітнес-клуб.

На цьому етапі потрібна організація спеціальної групової підтримки, схвалення друзів, їхня готовність долучитися до програми самовдосконалення, допомога батьків, зокрема в реалізації нового режиму життя. Для зміни способу життя дуже важливі яскраві творчі справи, які зможуть урізноманітнити будні колишнього життя (шкільне свято, творчі майстерні, КВК та ін.).

4. Етап саморегуляції поведінки й діяльності. На цьому етапі діти й підлітки знайомляться з елементарними способами самовладання, проводяться вправи (часто в ігровій формі), у яких тренується увага, пам'ять, швидкість реакції, терпіння, вміння стримувати емоції, доводити справу до кінця.

5. Етап самореалізації програми. Цей етап найтриваліший за часом, тому що вимагає організації реальних соціальних проєктів. Основна діяльність дітей і підлітків тут пов'язана з оволодінням методу самозобов'язання:

- визначення за наслідками самоаналізу, що найбільше заважає у спілкуванні з товаришами, у навчанні, в іншій діяльності; на що в собі можна спиратися (які є сильні сторони);
- обкреслювання меж поведінки й діяльності (що потрібно робити й чого не можна), своєрідний “Кодекс поведінки”;
- організація самоконтролю, самозвіту (встановлення строків виконання справи, ведення щоденника роботи над собою).

Самозобов'язання дають змогу організувати своєрідну основу для дій дитини за самовизначенням. Наприклад, у школі В.О. Сухомлінського діяли “Десять не Можна”, “Дев'ять Негідно”, “Закони Дружби”. Переконливі, чіткі й водночас яскраві етичні правила, як уважав В.О. Сухомлінський, допомагають дітям управляти своїми бажаннями в щоденній поведінці.

У повсякденному подоланні себе дітям необхідно створювати ситуації успіху й підтримувати оптимістичний настрій.

Самозобов'язання може мати форму “завдання самому собі”: школяр визначає на конкретний строк (на тиждень, місяць), що він робитиме, щоб реалізувати ті чи інші напрями своєї програми. Батьки або вихователь можуть допомогти дитині вибрати достатньо тривалу справу, яка вимагала б від неї постійних зусиль, подолання колишнього способу стосунків з тими, що оточують (наприклад, вчитися не запізнюватися в школу, на заняття в спортивну секцію; не сваритися з молодшою сестрою, а грати з нею; не піддаватися на запрошення покурити).

Варіантом “Завдання самому собі” для молодших підлітків може стати “Крок вперед”: на кожен день дитина намічає собі яку-небудь добру справу (корисне й потрібне, що оточує, а не тільки самому собі), а увечері підбиває підсумок. Це може бути запис у “Щоденнику добрих справ” і навіть поставлена собі оцінка в звичній дванадцятибальній системі. При організації “Кроку вперед” важливо забезпечити увагу батьків і старших членів сім'ї до роботи дитини над собою. Саме вони підказують йому корисні справи, які вимагали б вияв сили волі, характер, терпіння, увагу до близьких, ухвалення власного рішення. Крім того, цей метод уможливорює виробити в підлітків важливу звичку – заздалегідь планувати свій день, шукати місце й час для кожної справи, самостійно організувати свою діяльність.

Етап рефлексії. Це, по суті, і є безпосередній акт самовизначення. Становлення в дитини досвіду суб'єкта соціальної діяльності вимагає усвідомлення змін своєї особистості, своїх досягнень. Повинно виникнути нове уявлення про свої можливості, тобто новий "образ себе". На цьому етапі можна провести письмові твори-самозвіти, підготувати із школярами серію есе, видати свій самодіяльний журнал.

Варто відмовитися від уявлення, що технологія соціального самовизначення повною мірою може бути застосована тільки в роботі із старшими підлітками та юнаками й дівчатами. Безперечно, старшокласники достатньо активно випробовують потребу в реальній соціальній діяльності, виявляють готовність до вибору професії, визначення свого місця серед ровесників. Але в діяльність щодо самовизначення слід залучати й молодших підлітків і навіть молодших школярів. У цьому віці в дітей уже достатньо високий інтерес до себе, своїх особистісних якостей, і вони посилено шукають "інструменти" для самостійного перетворення себе та вибору своєї ролі в системі соціальних стосунків.

Таким чином, самовизначення (життєве, соціальне, професійне, ціннісне та ін.) належить до визначальних характеристик особистості. Здатність до самовизначення – атрибутивна властивість людини, яка утверджує особистісний спосіб буття. Здійснюючи самовизначення, особистість виявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію, актуалізує суб'єктне начало, долучаючись таким чином до загальнолюдських цінностей. Здатність до самовизначення є показником зрілої особистості, яка прагне реалізувати свій потенціал повною

мірою. У психологічному плані особистість, що самовизначилася, – це суб'єкт, який усвідомив, що він хоче (мета, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що він є (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Важливими ознаками соціального самовизначення особистості дитини, на які передусім повинна орієнтуватися освіта, є активність, здатність до самостійного акту вибору та відповідальність. Долучившись до процесу самовизначення, дитина починає поступово переходити від стихійного, детермінованого дорослими способу життя до такого, який тією чи іншою мірою визначає сама. Тому технологія соціального самовизначення повною мірою реалізує ідею: освіта – це те, що дитина робить сама

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2007.
2. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004.
3. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад.: В.І.Волович, В.І.Тарасенко, М.В.Захарченко та ін. Під заг.ред. В.І.Воловича. – К.: Укр. Центр духовної культури, 1998.
4. Філософський словник/ Під ред. В.І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Жабокрицька Оксана Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми виховання й соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

**Долорес ЗАВІТРЕНКО**  
(Кіровоград)

Актуальність статті полягає в уточненні сутності поняття "готовності майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи", обґрунтуванні його структури, визначенні показників та критеріїв вияву цього новоутворення особистості в студентів факультету загальнотехнічних дисциплін.

Соціально-економічні зміни в нашій державі та модернізаційні процеси в системі вищої освіти зумовлюють необхідність удосконалення змісту й педагогічних засобів формування готовності майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи. Розв'язання цієї проблеми започатковано нормативними документами, які прийняті в останні роки в нашій державі. Зокрема, у затвердженій Постановою Кабінету Міністрів

України (№ 842 від 17 вересня 2008 року) "Концепції державної системи професійної орієнтації населення" визначено одним із стратегічних напрямів підготовки та професійний розвиток кадрового ресурсу професійної орієнтації населення. Актуальність проблеми вдосконалення підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнівської молоді зумовлена ще й тим, що саме цей педагог у змозі створити умови для професійного самовизначення учнів, формування в них готовності до обґрунтованого й усвідомленого вибору майбутньої професії у процесі допрофільної і профільної підготовки.

Зважаючи на соціальну значущість та актуальність означеної вище проблеми, *метою статті* є уточнення сутності поняття “готовність майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи”, обґрунтування його структури, визначення показників та критеріїв вияву цього новоутворення особистості в студентів факультету загальнотехнічних дисциплін.

Відзначимо, до поняття готовності вчені зверталися під час вивчення багатьох проблем. Спершу (кінець XIX – початок XX ст.) готовність до професійної діяльності науковці досліджували у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови. Представники цього напрямку готовність розуміли як стан. Так, у працях Д. Узнадзе підкреслюється, що в разі наявності якої-небудь потреби та ситуації її задоволення в суб'єкта виникає специфічний стан, котрий можна охарактеризувати як його настанову до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби [11].

Згодом готовність вивчалася як певний феномен стійкості людини до зовнішніх чи внутрішніх впливів. Таке розуміння сутності цього поняття було зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції і саморегуляції поведінки людей. Представники цього напрямку (М. Дяченко та Л. Кандибович) стверджували, що готовність більш складне утворення, ніж “настанова”, вони лише в окремих випадках можуть збігатися [3; 6].

А пізніше до такого висновку приходять також В. Ядов. Досліджуючи можливості прогнозування поведінки людини в певній ситуації, учений стверджував, що наявність визначеної ситуації і потреби особистості певним чином відреагувати на неї залежить відповідна реакція (дія) на певну ситуацію. Таку ситуацію він назвав “диспозиція особистості”, тобто готовністю людини до особливої і найбільш імовірної поведінки в ній. Але диспозиція особистості у певній ситуації не є “настановою”, експериментально доводить вчений, а станом її готовності до виконання певної діяльності у визначених заздалегідь умовах. Вивчення такого стану й дає можливість прогнозувати й визначати поведінку людини [1, 6].

В останні роки завдяки дослідженням у галузі теорії діяльності готовність розглядається у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності, який є показником саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному. Це дало

можливість дослідникам виокремити тимчасову (ситуативну) і довготривалу (стійку) готовність (Н. Левітов, Л. Нерсесян, В. Пушкін), функціональну й особистісну (Б. Пуні), психологічну й практичну (Ю. Васильєв, Б. Райський), загальну й спеціальну (Б. Ананьєв), готовність до розумової і фізичної праці (А. Ковальов) або до окремих видів діяльності (трудова, спортивна) і в особливих умовах її здійснення (екстремальні умови, звичні умови).

Тепер дослідження проблеми готовності виокремилися у два напрями:

- функціональний, за якого готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності (Н. Левітов, А. Нерсесян, В. Пушкін);

- особистісний, коли вивчаються особистісні передумови успішної діяльності людини, до яких відносять удосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, котрі необхідні для ефективної діяльності (А. Ведьонов, Р. Гаспарян, М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Ковальов).

Визначення готовності як “особистісного”, “цілісного”, “системного” утворення пов'язане, насамперед, з об'єктом її формування. Підкреслимо, що більшість таких визначень належать педагогам і психологам, дослідження яких спрямовані на виявлення закономірностей формування означеного новоутворення в структурі самосвідомості особистості і на цій основі створення ефективного розвивального середовища. На нашу думку, досягаючи відповідного рівня особистісного розвитку, який дає змогу майбутньому професіоналу виконувати певний вид діяльності, що формується під впливом соціального середовища, навчання і виховання, у структурі самосвідомості студента з'являється новоутворення, що забезпечує ефективність виконання цієї діяльності.

Ми говоримо, що готовність – це новоутворення. При цьому зовнішнє середовище життєдіяльності особистості, що актуалізує об'єктивну потребу в цій діяльності, конкретизується з-поміж інших навчальною діяльністю. Зміни в структурі самосвідомості особистості, які відбуваються під впливом означених вище факторів (начально-виховне середовище університету), забезпечують високий рівень виконання діяльності в певній групі студентів. Саме це й виступає новоутворенням в особистості майбутнього вчителя технологій, який готовий до професійної орієнтації учнів основної школи.

Отже, на нашу думку, поняття готовність майбутнього вчителя технологій до професійної

орієнтації учнів основної школи як новоутворення в структурі особистості студента складається з певної кількості компонентів, що взаємодіють, розвиваються й піддаються цілеспрямованому формуванню. Звичайно, що готовність майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи є необхідним компонентом ширшого поняття – готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Виділення компонентів у структурі готовності в літературі досить різноманітне, яке пов'язане з особливістю ставлення до діяльності. І хоча науковці (М. Дяченко, Е. Ільїн, Н. Левітов, Д. Мехіладзе, І. Назімов, Л. Нерсесян, К. Платонов, В. Пушкін, В. Серіков, В. Шадріков, В. Ядов) називають їх по-різному, все ж ці компоненти більш конкретні чи значно ширші аспекти емоційного ставлення особистості до діяльності. Для майбутнього вчителя технологій – це, передусім, пов'язане з потребою розв'язання ним проблеми професійної педагогічної діяльності, зовнішні та внутрішні мотиви якої згодом вибудовуються у відносно стійку структуру й реалізуються через вибір напрямку вдосконалення професійної майстерності [3; 6; 5; 7; 8; 9; 10].

Спонування до дій, стверджує Л. Божович, завжди виходить від потреб [2, 45–53]. При цьому об'єкт лише визначає характер і напрям дій. Саме тому структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості до оволодіння змістом та педагогічними засобами професійної орієнтації учнів основної школи. З огляду на це, ми вважаємо, що перший компонент структури готовності майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи (тут і далі ГМВТПОУ) – мотиваційний, який визначає ставлення студента загальнотехнічного факультету до здійснення професійної орієнтації учнів.

Показники мотиваційного компоненту ГМВТПОУ визначають ставлення школярів до вибору майбутньої професії. Більшість авторів показниками цього компонента вважають складові спрямованості особистості як її підструктури. Це – інтереси, мотиви, настанови, наміри, ціннісні орієнтації, потреби, нахили. Дослідивши співвідношення складових психологічної підструктури спрямованості особистості, головними ми виділили інтереси, мотиви, професійні наміри. На нашу думку, саме ці показники визначають ставлення суб'єкта до готовності виконувати певну діяльність.

Вітчизняні дослідники під мотивами діяльності особистості розуміють:

- показники усвідомленості вибору професії [5];

- засоби саморегуляції поведінки в діяльності [10, 29].

- мотиви – це все те, для чого здійснюється діяльність, котра відрізняється від мети, на яку ця діяльність спрямована [7, 51];

- мотиви – це особлива форма, яка спонукає людську поведінку, якою можуть виступати зовнішні предмети, уявлення, ідеї, почуття, тобто все те, у чому знайшли своє втілення потреби [7, 28].

Отже, проведений теоретичний аналіз уможливив визначити нам мотиви як внутрішню спонуку людини до діяльності. Критеріями цього показника мотиваційного компонента ГМВТПОУ є чіткість ієрархічної структури мотивів, їхня стійкість та дієвість.

Сукупність показників (інтереси, мотиви, наміри) мотиваційного компоненту ГМВТПОУ, який визначає готовність майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної представлено в таблиці 1.

Наступний показник мотиваційного компонента – інтерес до професійної діяльності, котрий, за визначенням С. Рубінштейна, характеризується як специфічна форма спрямованості особистості на об'єкт, що має для неї певну значущість [8, 631]. Розрізняють інтереси до професійної діяльності за змістовністю, глибиною, дієвістю і широтою. Критеріями виявлення є змістовність та дієвість інтересів.

Сукупність показників (інтереси, мотиви, наміри) мотиваційного компонента ГМВТПОУ, який визначає готовність майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи, подаємо таким чином:

#### 1. Інтереси:

– професійний інтерес – визначений вид діяльності й висока активність з оволодіння нею (В);

– інтерес діяча – студент диференціює різноманітні види діяльності за ступенем привабливості, але пасивний по стосовно них (С);

– інтерес споживача – відсутня чітка диференціація інтересів, подобаються тільки окремі сторони майбутньої професійної діяльності. Активність не виявляється (Н).

#### 2. Наміри:

– існує реалістичний особистий професійний план професійного самовдосконалення (В);

– наміри коливаються в межах найближчої перспективи, профорієнтаційна діяльність розглядається як один з можливих варіантів професійної діяльності (С);

– питання професійної орієнтації учнів основної школи професії неактуальне, покладаються на специфіку майбутньої професійної діяльності (Н).

## 3. Мотиви:

– чітка, стійка, диференційована й дієва структура мотивів професійного самовдосконалення, котра виявляється в будь-якій діяльності, зокрема, у процесі оволодіння змістом профорієнтаційних курсів та педагогічної практики (В);

– опосередкована мотивація – майбутня професія розглядається як засіб досягнення чогось, здебільшого наявні суто прагматичні мотиви (С);

– відсутня або ледве помітна диференціація мотивів, які нестійкі й не впливають на діяльність (Н).

Ще один показник – професійні наміри. Під ними ми розуміємо внутрішню спрямованість студента діяти в майбутньому в певному напрямку. Наміри, на думку вітчизняних науковців, – свідомий акт, який виникає у тих випадках, коли мету важко досягнути, і її досягнення переноситься на більш пізній час. При цьому прийняті наміри й поставлена мета опосередковано впливають на мотиви життєдіяльності особистості [8, 55]. Критеріями виявлення професійних намірів майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи є наявність і чіткість особистого професійного плану саморозвитку та самовдосконалення.

Наступний компонент структури ГМВТПОУ, який ми характеризуємо в напрямі знання предмета й способів професійної діяльності, визначаємо як когнітивний. Серед необхідних майбутньому вчителю технологій знань найважливішими для успішної професійної діяльності в галузі професійної орієнтації учнів основної школи є знання про вікові особливості учнів, мінливість та різноманітність світу професій, кон'юнктура ринку праці, про специфіку педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів.

У когнітивному компоненті критеріями є виявлення глибоких і міцних знань про власні особливості, можливості й бажання, мінливість і різноманітність світу професій, кон'юнктури ринку праці, способи оволодіння певною професією та способи реалізації особистого професійного плану. При цьому зазначимо, що студенти в цей час на достатньому рівні володіють загальнотрудовими та політехнічними знаннями, ознайомлені з принципами, засобами та структурою сучасного виробництва, елементами ринкової економіки.

Отже, показниками когнітивного компонента ГМВТПОУ виступають знання світу професій, їхніх вимог та особливості майбутньої професійної діяльності, індивідуальних особливостей учнів основної школи. Критеріями виявлення показників цього компонента є глибина та міцність знань.

Сукупність показників когнітивного компонента ГМВТПОУ, який визначає усвідомлення особистісних властивостей та вимоги професійного середовища, подаємо наступним чином.

## 1. Знання світу професії:

– студенти володіють інформацією про мінливість і різноманітність світу професій та кон'юнктуру ринку праці, а за необхідності в змозі самостійно взяти її з різноманітних джерел. Знають, як проаналізувати будь-яку професію, індивідуальні особливості учня, його бажання і можливості (В);

– те саме що і в попередньому випадку, але менш систематизовано (С);

– не замислюються й не приділяють таким питанням належної уваги (Н).

## 2. Знання свого “Я”

– знають способи самовдосконалення до рівня вимог професійної майстерності (В);

– частково (С);

– не знають (Н).

Наступний, практичний компонент, передбачає володіння майбутнім учителем технологій професійними вміннями та навичками профорієнтаційної діяльності. А саме:

- здійснювати педагогічний супровід професійного самовизначення учнів;

- уміти аналізувати професії, власні бажання й можливості учнів.

У практичному компоненті суттєвим є виявлення, передусім, точності вмінь та навичок. У структурі ГМВТПОУ ми виокремили загальнотрудові та спеціальні вміння. Спеціальні вміння передбачають здатність студента самостійно знаходити, користуватися та забезпечувати інформацією процес педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів основної школи (інформація про індивідуальні особливості учня, вимоги конкретної професії, попит на ринку праці тощо).

Ці вміння та навички необхідні студентам для здійснення професійної орієнтації учнів, корекції у майбутньому в них професійної перспективи та знаходження суб'єктивно значущого компромісу. Критеріями виявлення показників практичного компонента є точність вмінь та навичок. Сукупність показників практичного компонента ГМВТПОУ, який визначає точності вмінь та навичок, можна подати наступним чином:

## 1. вміння, навички

– студент сам знаходить, формулює і розв'язує проблеми, пов'язані з професійною орієнтацією учнів основної школи (В);

– те саме, що і в попередньому випадку, але тільки за аналогією з відомим (С);

– при розв'язанні проблем професійної орієнтації учнів основної школи діє за заданим зразком (Н).

У “Я” компоненті структури ГМВТПОУ ми виділяємо наступні складові. Перший показник цього компонента – ціннісні орієнтації, змістовність яких характеризує рівень самосвідомості особистості, її зрілість. Другий показник – самооцінка, що характеризує відповідність суб'єктивної оцінки самого себе (власних фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети і завдань своєї поведінки, свого ставлення до оточення, інших людей і до самого себе) стосовно реального вияву зазначених характеристик у повсякденних учинках і діях. Форми вияву самооцінки – стійкість, висота, адекватність.

Сукупність показників “Я” компоненту ГССВМП, який фокусує здатність студента до знаходження компромісу між об'єктивними та суб'єктивними потребами, подаємо таким чином.

#### 1. Ціннісні орієнтації:

– чітко диференційована ієрархічна структура ЦО, виділені цінності збігаються з обраною професією вчителя технології (В);

– при диференціації студенти користуються такими характеристиками професійної діяльності, як: впевненість у собі, пізнання, активність у діяльності протягом життя, самостійність у роботі, матеріальна забезпеченість (С);

– відсутня диференціація цінностей, студент не в змозі їх виділити. Головні цінності – задоволення (приємне проведення часу, розваги і т.п.) (Н).

#### 2. Самооцінка

– адекватна (В);

– дещо завищена або занижена (С);

– неадекватна (Н).

Виділення нами “Я” компонента пов'язане з необхідністю підкреслити власні зусилля студента оволодіти необхідним змістом та педагогічними засобами здійснення професійної орієнтації учнів основної школи. При цьому не лише усвідомлення необхідного рівня готовності, а й прагнення до самовдосконалення й професійного зростання впродовж всієї посесійної діяльності. Цей компонент характеризує, насамперед, відповідність розвитку особистості студента професійним вимогам його майбутньої діяльності. Виявляється у сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та адекватній самооцінці власних фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети і завдань своєї поведінки, свого ставлення до проблеми професійного самовизначення учнів і до самого себе.

Отже, показниками “Я” компоненту ГССВМП є ціннісні орієнтації і самооцінка як характеристики їхньої самосвідомості. Критеріями виявлення показників цього компонента є стійкість і змістовність ціннісних орієнтацій та адекватність самооцінки.

Відзначимо, що під час виокремлення нами показників ГМВТПОУ ми скористуємося запропонованим В. Серіковим підходом. Дослідник стверджував про необхідність виділення тих показників, які відповідають вимогам соціального середовища на певному віковому етапі професійного розвитку особистості. Уточнення ним поняття “готовність” відбувалося з позиції тих функцій, які буде виконувати в майбутньому працівник [9, 62].

Тому результатом формування готовності майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи передбачає сформованість у нього достатнього рівня розвитку всіх складових структури ГМВТПОУ. Саме це визначає ефективність виконання ними конкретної професійної діяльності, яка пов'язана з професійною орієнтацією учнів основної школи.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми “готовності” виявив:

– ГМВТПОУ є складним особистісним утворенням, що має специфічну структуру, компоненти якої у своїй сукупності забезпечують достатній рівень готовності майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи;

– структура ГМВТПОУ містить у собі мотиваційний, когнітивний, практичний та “Я” компоненти;

– показниками мотиваційного компонента виступають інтереси, мотиви, наміри; когнітивний компонент визначається відповідним рівнем знань;

– практичний компонент передбачає володіння студентами необхідними вміннями;

– “Я” компонент характеризує зрілість особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленская Д.Б. Методы исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – №1. – С. 144 – 146.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.

3. Дяченко М.И., Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дяченко, А.А.Кандыбович. – Минск.: БГУ, 1976. – 174 с.

4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ / Э.Ф. Зеер // Педагогика. – 1993. – №4. – С. 106 – 112.

5. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности: учебн. пособие / А.В. Карпов. – Ярославль: Ярослав. гос. Ун-т, 1988. – 78 с.

6. Молодежь и современность / [ под ред. В.А. Ядова]. – Л.: Знание, 1975. – 200 с.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высш. шк. 1984. – 174 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Мин. просв. РСФСР. 1946. – 704 с.
9. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [Под ред. В.А. Ядова]. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

11. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 170 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Завітренко Долорес Жораївна** – здобувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* формування в майбутніх учителів технологій готовності до професійної орієнтації учнів основної школи.

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CASE-STUDY НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

**Оксана ЗАГОРОДНА**  
(Вінниця)

Стаття присвячена проблемі використання технології Case Study в процесі вивчення англійської мови в економічних ВНЗ. У статті подані переваги та недоліки цієї технології.

Однією із важливих проблем сучасної освітньої системи є освоєння технологій навчання, які забезпечують високий рівень знань студентів та сприяють їхньому особистісному й професійному розвитку. Сьогодні існує чимало суперечок стосовно ефективності та доцільності використання тих або інших технологій навчання. Серед технологій, які привертають увагу науковців та практиків, усе більшої популярності набуває технологія (метод) Case-Study. Очевидно, що аспекти цієї технології є важливими для більш глибокого аналізу.

Серед останніх досліджень стосовно використання технології Case-Study варто відзначити праці Г. Багієва, І. Бардошнина, В. Біскупа, А. Долгорукова, Л. Жданової, В. Лобашова, Ю. Сурміна та ін. Серед закордонних науковців цією проблемою займаються К. Ренні, Дж. Хонан, С. Вассерман, М. Лунденберг, Б. Левіс, Х. Харінгтон та ін.

У практиці багатьох закордонних навчальних закладів застосовують технологія (метод) Case-Study як ефективний спосіб досягнення високих знань студентів. Виникнувши на початку ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, вона активно застосовується в багатьох навчальних закладах світу. Серед таких ВНЗ є Бостонський, Гарвардський, Кембріджський, Колумбійський університети та ін.

**Метою статті** є висвітлення застосування технології Case-Study на заняттях з іноземної мови в економічних ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед ми хотіли б звернути увагу на те, що в різних джерелах натрапляємо на відмінні назви, а саме: “технологія Case-Study” та “метод Case-Study”. Тому спочатку варто розглянути такі

категорії педагогіки, як метод навчання, педагогічна технологія і технологія навчання.

Методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на розв’язання навчальних завдань [7, 153].

Педагогічна технологія – це не лише використання технічних засобів навчання чи комп’ютерів, це оптимізація навчального процесу, використання ефективних методів, сукупність необхідної та відтворювальної послідовності педагогічних дій учителя та учнів засобами навчання, що веде до запланованої мети й успішності [6, 36].

Технологія навчання – один із провідних напрямків сучасної дидактики, що займається розробкою відтворюваних дидактичних принципів і засобів, які могли б уподібнити навчання до свого роду виробничо-технічного процесу з гарантованим результатом [7, 195].

На основі цих визначень ми вважаємо за доцільне використання терміну “технологія Case-Study”.

У використанні цієї технології є як прибічники, так і противники. Прибічники вважають її як високоефективну технологію, котра уможливило засвоїти навчальний матеріал на високому рівні. Противники вважають цю технологію недосконалою, зауважуючи, що теоретичне знання є більш цінне ніж практичне; результати опрацювання невеликих Cases (ситуацій) є ненадійними [4]; неможливо зробити висновок із одиничного випадку, тому результати Case Study не можуть мати наукового значення; використання цієї технології можливе тільки для постановки гіпотез, а не для їхньої перевірки; часто виникає складність у підбитті підсумків конкретної ситуації, яка досліджується. Професор Бент Флівберг із Елборгського університету (Данія) у своєму дослідженні “Five Misunderstandings about Case-Study Research” доводить значущість

описаної технології та спростовує усі наведені вище недоліки [1, 219].

Аналізуючи способів використання цієї технології у навчальному процесі, ми хочемо звернути увагу на той факт, що в закордонній практиці домінує безпосередній розгляд та аналіз cases (ситуацій) різного економічного спрямування.

Традиційно заняття з іноземної мови передбачає засвоєння певного мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, синтаксичного, орфографічного, орфоепічного, країнознавчого) через виконання певних завдань. Традиційні підходи викладання іноземної мови не передбачають глибокого синтезу мовного матеріалу та професійної спрямованості. Це зумовлює низький рівень знань студентів не лише з підмови спеціальності, але й зводить нанівець навчально-пізнавальну мотивацію. На протигагу традиційному підходу, використання технології Case-Study поліпшує засвоєння знань студента зі спеціальних предметів, у нашому разі економічних, та дає змогу поліпшити усномовленню та писемну практику з іноземної мови; забезпечує розвиток таких операцій мислення, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація; розвиває навчально-пізнавальну мотивацію. На думку Г.Діманта, використання технології Case Study в навчанні студентів-економістів допомагає не лише поліпшити розуміння економічних законів, але й також сприяє підвищенню мотивації до різних курсів та сприяє дослідницьким, комунікативним і творчим умінням у прийнятті рішень [2, 73].

Доктор Гульєрмо Волпе – старший викладач з економіки університету Північного Лондона, використовуючи у своїй практиці технологію Case-Study, зазначає, що для успішного засвоєння матеріалу необхідно розвинути в студентів два види вмінь:

- “lower skills” – знання, розуміння та вміння застосовувати;
- “higher skills” – це операції аналізу, синтезу та оцінювання.

Щоб розвинути “higher skills”, на думку дослідника, студентів спочатку потрібно вмотивувати та стимулювати до вивчення базових знань.

У своїй практиці Доктор Гульєрмо Волпе застосовує технологію Case-Study на заняттях з бізнес економіки, і його лекція має наступну структуру:

1) на початку стаття показується студентам і використовується як засіб подання теми лекції та підкреслює головні питання для обговорення. Таким чином привертається увага студентів і передаються загальні знання;

2) протягом лекції розкриваються основні теоретичні аспекти на основі змісту статті. Це дає змогу студентам співвіднести теорію з контекстом;

3) у кінці підбиваються основні висновки, і стаття розглядається знову, щоб зафіксувати основні положення в пам'яті студентів [3].

У процесі обговорення ситуацій можуть використовуватися різні форми роботи: прес-конференція, діалог з менеджерами, спеціалістами з відповідної галузі, доповідь та ін. [2, 74].

Виникає два питання з приводу застосування технології Case-Study: перше – де викладачі можуть отримати матеріали, так званих “cases” і друге – як адаптувати технологію таким чином, щоб вона була ефективною під час вивчення іноземної мови (об'єм матеріалу досить значний для невеликої кількості навчальних годин), і вкласти мовний матеріал у професійний контекст.

Як показує досвід закордонних спеціалістів, матеріали cases (ситуацій) є широко поданий як в спеціалізованій літературі, так і в мережі Internet. Зокрема, A Student and Teacher Business Studies Resource Centre пропонує сто ситуацій для розгляду та аналізу. Доступ до них є безкоштовний на сайті [www.thetimes100.co.uk](http://www.thetimes100.co.uk). Аналізуються загальновідомі світові бренди в різних ракурсах, зокрема, на прикладі компанії Intel розглядається питання використання інновацій для створення конкурентних переваг. Аналізується використання Intel інтеграційного підходу в дослідженнях та виробництві для розвитку власного бізнесу. На прикладі The Building Societies Association (BSA) розглядаються різні типи організацій та їхня мета, підкреслюються їхні спільні й відмінні риси. На прикладі компанії Siemens аналізується навчання й розвиток як стратегія зростання. Одна із ситуацій досліджує, як менеджмент компанії Škoda був побудований на основі аналізу SWOT (SWOT – це аббревіатура методу аналізу в аудиті: Strengths – переваги; Weaknesses – слабкі місця; Opportunities – можливості; Threats – попередження), що сприяло ефективній конкуренції у галузі машинобудування.

Видавництво Oxford University Press ([www.oup.com](http://www.oup.com)) пропонує ряд навчально-методичних комплексів для вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей: Business Basics, Business Focus, Business Grammar & Practice, Business Objectives, Business Vision, Business one : one, ProFile, Oxford Handbook of Commercial Correspondence. Комплекси мають комунікативну спрямованість та розроблені в економічному контексті й мають на меті розвивати всі види мовленнєвої діяльності.



Тексти, які використовуються у підручниках, узяті із статей, журналів, книг та ситуацій реальних компаній.

Cambridge University Press ([www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)) також пропонує ряд спеціально розроблених курсів для студентів економічних спеціальностей, серед них: Business Communications, Business English Frameworks, Business Roles, Communicating in Business, New International Business English, Professional English in Use: Finance, Professional English in Use Marketing. Проте варто зазначити, що ми вивчаємо британський варіант англійської мови й навчально-методичні комплекси, розроблені Cambridge University Press потрібно використовувати, враховуючи цей нюанс.

Для викладачів, які самостійно розробляють ситуації для аналізу, варто висвітлити наступну інформацію у дослідженні проблеми:

а) визначити компанію, на прикладі якої буде здійснюватись аналіз;

б) подати коротку інформацію про компанію та навести основні пункти для розгляду;

в) описати проблему, ознайомити з додатковою інформацією, яка може сприяти в розв'язанні проблеми;

г) указати мету дослідження та яких результатів прагне компанія;

д) можна надати роздуми працівників компанії та експертів з приводу досліджуваної проблеми;

е) указати плани компанії на майбутнє;

ж) запропонувати додаткову літературу для студентів, які бажають дослідити проблему глибше.

Варто зауважити, що головною метою використання цього методу на заняттях з іноземної мови не є пошук єдиного правильного розв'язання проблеми, а залучення студентів в активне обговорення, де задіюються різні мислительні операції та відбувається мовна практика. Загальновідомим є той факт, що чим частіше студент використовує певну лексичну одиницю, граматичну, синтаксичну структуру, тим краще вона запам'ятовується. Тому важливим є сам факт практики мови. У процесі обговорення в групах до дискусії можуть залучатися студенти, які часто бояться говорити через низький рівень знань. Це сприяє не лише поліпшенню знань, але й підвищує їхній рівень пізнавальної мотивації та самооцінку.

До визначальних характеристик майбутніх студентів-економістів Г. Дімант відносить: огляд, обробку даних, упорядкування інформації про економічні феномени та процеси, аналіз результатів економічної діяльності, оцінку її успішності та можливості її

вдосконалення, прогнозування, поточне планування та на перспективу [2, 74]. В.Галаянт до специфічних здібностей та вмінь студентів-економістів відносить економічний стиль мислення, які містять у собі:

- системність – комплексний підхід до розв'язання економічних завдань, уміння встановлювати взаємозв'язки, структуру конкретного процесу або явища;

- багатоваріантність – уміння прораховувати всі можливі варіанти при аналізі й розв'язанні завдання;

- вибірковість – цілеспрямований вибір оптимального розв'язання завдання;

- практичність – орієнтація на практичну корисність результату розв'язання завдання;

- перспективність – прогнозування результатів діяльності, передбачення наслідків прийнятих рішень, визначення пріоритетних напрямів діяльності;

- гнучкість – уміння легко пристосовуватися до нової ситуації і знаходити нетрадиційні розв'язки; виявляти й усувати суперечності;

- оперативність – швидке й раціональне розв'язання поставленого завдання [5, 178].

Саме використання технології Case-Study допомагає набутти практичного досвіду у виконанні зазначених вище характеристик.

Звертаючись до застосування описаної вище технології, варто зауважити, що впровадження лише Case Study технології у навчальному процесі не є панацеєю, тому необхідно застосовувати й інші методи та форми навчання в їхньому органічному поєднанні.

Таким чином, аналізуючи дані дослідження й твердження інших науковців, ми вважаємо, що застосування технології Case Study є, безперечно, перспективним та ефективним засобом у підготовці студентів економічних спеціальностей, оскільки допомагають студентам ефективно засвоювати навчальний матеріал професійного спрямування, розвивати їхні комунікативні вміння, підвищувати мотивацію студентів до вивчення іноземних мов, сприяти економічному мисленню. У той самий час варто пам'ятати, що ефективність використання цієї технології залежить від майстерного поєднання її з традиційними методами навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bent Flyvbjerg. Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitation Inquiry* Volume 12 Number 2 April 2006, pages 219–245. Режим доступу до джерела: <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/Publications2006/0604FIVEMI SPUBL2006.pdf>
2. Dimant G.S. Case study for the economics students. *Наукові записки. Том 34. філологічні науки.ст. 73–75.* Режим доступу до джерела: [www.library.ukma.kiev.ua/e-lib/NZ/NZV34\\_2004\\_philol/18\\_dimant\\_gs\\_abstract\\_eng.pdf](http://www.library.ukma.kiev.ua/e-lib/NZ/NZV34_2004_philol/18_dimant_gs_abstract_eng.pdf)
3. Guglielmo Volpe. “Can you please give us an example?: The use of Case Study in the teaching of business

economics” – University of Bristol. – 2008, Режим доступу до джерела:

[http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/volpe\\_case.htm](http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/volpe_case.htm)

4. Soy, Susan K. (1997). The case study as a research method. Unpublished paper, University of Texas at Austin. Режим доступу до джерела: <http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/I391d1b.htm>

5. Галянт В.М. Деякі аспекти формування економічного мислення. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // 36. наук. праць. – Випуск 21 / Редкол.: М.І.Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП „Едельвейс і К”, 2007. – 384с.

6. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В.И.Носков, А.В.Кальянов, О.В.Мирошниченко и др.; В.И.Носков (науч.ред.): Донецкий ин-т управления. – Донецк: ООО „Лебедь”, 2002. – 288с.

7. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: „Книга-Вега”, 2003. – 416с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Загородна Оксана Юрївна** – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

*Наукові інтереси:* комунікативна підготовка майбутніх фахівців.

## ЗАКОНОМІРНОСТІ Й ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Ілона КОСТІКОВА**  
(Харків)

У роботі проаналізовано сучасні закономірності й принципи професійної підготовки студентів засобами нових технологій, з'ясовано поняття широковживаних термінів, визначено сутність ефективності підготовки, окреслено перспективу дослідження.

Проблема вдосконалення й оновлення професійної підготовки майбутніх учителів повинна відбуватися відповідно до політики Міністерства освіти і науки України, пріоритетом якої є підготовка висококваліфікованих фахівців, котрі вільно володіють сучасними технологіями. У професійній підготовці фахівця слід наголосити на важливості розвитку спроможності майбутнього вчителя до автономного навчання й подальшого професійного вдосконалення протягом усього життя. Академік В. Г. Кремень підкреслює, що відповідно й наукові дослідження мають бути скеровані саме на розв'язання проблем, що стосується інноваційних процесів в освіті. Причому це повинно бути пріоритетним напрямом наукової діяльності не лише педагогічних навчальних закладів, а й Академії педагогічних наук України.

Соціальне й педагогічне значення нових завдань зумовило пошук способів їхнього розв'язання на нормативному, практичному, теоретичному рівнях.

Аналіз нормативних документів свідчить, що засади підготовки фахівців засобами нових технологій розкрито в “Інноваційній освітній діяльності”, Національній доктрині розвитку освіти, Законі України “Про Освіту”. Закон України “Про національну програму інформатизації”, Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку складових глобальної інформаційної мережі Internet та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”, звернення Президента України до Верховної Ради “Україна: поступ у XXI

сторіччя. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000–2004 роки”, “Концепція загальної середньої освіти”, Державна програма „Вчитель” ураховують актуальність проблеми підготовки вчителів засобами інноваційних технологій. Державою прийнято документи щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій до освітнього шкільного процесу: програма “Концепція комп'ютеризації загальної середньої освіти”, “Програма комп'ютеризації сільських шкіл”. У “Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті” й у “Програмі діяльності уряду відносно реалізації Національної доктрини” розглядаються окремі питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій до процесу професійної освіти.

Аналіз розв'язання означеної проблеми на практичному рівні свідчить, що емпіричну роботу, спрямовану на поширення освітніх нововведень, проводять різні міжнародні освітні центри: Британська Рада, британські освітні програми й проекти BBC Learning English, the UK National Grid for Learning, агенція the British Educational Communications and Technology Agency, консорціум Computer Assisted Language Instructions Consortium (CALICO), асоціації European Association for Computer Assisted Language Learning (EUROCALL), Computer Special Interest Group of IATEFL, Computer-Assisted Language Learning Interest Section of TESOL та інші.

Аналіз розв'язання означеної проблеми на теоретичному рівні свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів досліджувалася різними вченими в різноманітних аспектах: проблема підготовки сучасних учителів, проблема формування професійно-педагогічної спрямованості

майбутніх учителів, проблеми використання педагогічних технологій у вищих навчальних закладах, проблеми впровадження комп'ютерних технологій в освіту, проблема комп'ютерного тестування, використання комп'ютерних підручників, проблема використання дистанційних засобів підготовки.

Інформаційно-комунікаційні технології здатні надавати майбутнім учителям можливість здобувати високоякісну освіту для професійної діяльності. Сучасні дослідження спрямовані переважно на вивчення окремих напрямів підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Відсутність відповідної до сучасних вимог наукової бази призводить до того, що найуспішніші окремі способи використання інформаційно-комунікаційних технологій найчастіше не впроваджуються вже через те, що не до кінця зрозуміло, як їхня реалізація позначиться на інших сторонах і компонентах процесу підготовки.

Уведена кредитно-модульна система залучає майбутніх студентів до постійної напруженої праці, оскільки рейтингова система враховує щоденне розв'язання навчальних, наукових, організаційних завдань, оцінює усі види робіт з усіх модулів пройденого курсу протягом періоду навчання.

Оцінювання стає об'єктивнішим завдяки усуванню фактора випадковості. З усних форм оцінювання віддається перевага публічним захистам результатів оволодіння курсом, оцінюванню знань, умінь, навичок студента незалежними експертами, участі в проєктах, науковому, методичному, суспільному житті вищого навчального закладу.

Протягом усього процесу підготовки вчителя в нього розвиваються, формуються, удосконалюються особистісні й фахові якості, бажання постійно вдосконалювати себе, енергійно й креативно долати труднощі, підвищувати свій професіоналізм власними силами, і все це за умов безпосереднього обговорення, планування й розв'язання професійних завдань викладача разом зі студентами. Таким чином, внутрішні зміни сприятимуть зовнішнім результатам. Запропоновані нами концепція і модель підготовки вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій є способом досягнення мети професійної підготовки, що створює творчу атмосферу протягом усього періоду навчання.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю усунення суперечності між нагальною потребою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій і недостатнім рівнем розробки

закономірностей і принципів зазначеного процесу. Останніми роками зроблено декілька спроб [1–3] дослідити питання підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, але нинішня ситуація свідчить, ймовірніше, про початок дискусії, ніж про знаходження наукового підходу до розв'язання проблеми. Тому нерозв'язанню раніше частини проблеми залишається аналіз закономірностей і принципів підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Формулювання цілей роботи.**

Мета роботи – аналіз закономірностей і принципів підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Результати дослідження.**

Різні методологічні підходи до розв'язання проблеми підготовки вчителів визначили певні закономірності й принципи професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології виступають гарантом очікуваних результатів професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, поняття “технологія” (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – слово, наука) подається у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як „сукупність знань, відомостей про послідовність окремих ...операцій...; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості”. Сутність технології у “визначенні найраціональніших засобів досягнення поставленої мети. ... Її головне завдання – у визначенні корисних для практики й найраціональніших і найефективніших методів досягнення поставленої дидактичної мети” [4, 25–26]. Технологія ґрунтується на певних теоретико-методологічних положеннях: сучасність, оптимізація, синтез результатів, науковість, відтворюваність, використання сучасних технічних засобів і дидактичних матеріалів, методів, оптимальність матеріальної бази, якісна оцінка результатів тощо [4, 28–40]. Засади технології – концептуальність, процесуальність, цілеспрямованість, прогностичність, креативність, коректування, поетапність, логічність, системність, послідовність, очікування результатів, описання умов для результативності, діагностування.

Саме поняття терміна “інформаційно-комунікаційні технології” є досить інтегративним. Поступово відбувається витіснення термінів “комп'ютерні технології”, “комп'ютерне навчання”, “дистанційне навчання”, “електронне навчання”, “віртуальне навчання” терміном “інформаційно-комунікаційні технології”, який розкриває сучасні широкі можливості як комп'ютерної

техніки, так і телекомунікацій. Інформаційно-комунікаційні технології визначаються як широкий спектр технологій, що використовуються для створення, передавання й розповсюдження інформації та надання послуг – комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення, телефонні лінії, стільниковий і супутниковий зв'язок, електронна пошта, мережі безпроводного й кабельного зв'язку, мультимедійні засоби, а також Інтернет. Інформаційно-комунікаційні технології здійснюють процеси отримання, обробки, збереження, створення, передавання, презентації, використання інформації. Український педагогічний словник визначає нові технології як „застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою. ... Система комп'ютерного навчання охоплює технічне (комп'ютер), програмне й навчальне забезпечення”. Сучасні технології розглядаються як інформаційні технології навчання, що інтегрують аудіовізуальну інформацію будь-яких форм (текст, графіка, анімація й ін.), вони реалізують інтерактивний діалог користувача із системою та розмаїтість форм самостійної діяльності з обробки інформації. Ширше під „інформаційно-комунікаційними технологіями” в освіті розуміють сукупність методів і програмно-технічних засобів, які об'єднано в технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, обробку, збереження, розповсюдження й відображення інформації з метою зниження трудомісткості процесів використання інформації, а також підвищення надійності та оперативності інформаційних процесів.

Ефективність професійної підготовки вчителя саме засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми визначаємо в тому, що:

1. Виникають важливі позитивні зміни в пізнавальній діяльності студента завдяки миттєвому зворотному зв'язку, він звільняється від рутинної діяльності, переміщує її на комп'ютер. Відбувається послідовне засвоєння навчального матеріалу завдяки його компактності. Студент не звертається постійно до викладача й одержує необхідну інформацію, особливо ту, яка належить до способів розв'язання самостійно поставлених студентом конкретних практичних завдань. Також вносяться позитивні зміни у внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок в оперативному об'єктивному поточному й підсумковому контролі під час визначення рівня навчальних досягнень за допомогою вбудованого апарату накопичення в комп'ютері статистичних даних, автоматизованій системі контролю й самоперевірки, коли “незалежність моніторингу знань від оцінки у відомості орієнтує студентів

на пізнавальну активність, бажання отримати об'єктивну інформацію про рівень своїх знань, щоб свідомо планувати подальшу діяльність” [5, 113].

2. Створюється індивідуалізація підготовки, що дає можливість у доступних і достатніх межах керувати самостійною пізнавальною діяльністю, забезпечується самостійний доступ студентів до необхідної інформації, відбувається здійснення самоконтролю тощо. З'являється можливість засобами дистанційних технологій економити навчальний час, з'являється гнучкість підготовки, можливість самому обирати систему навчання, зміст, форми, методи, перебувати одночасно в різних віртуальних класах, віддавати перевагу різній інтенсивності навчання, одночасно навчатися в різних навчальних закладах.

3. Відбувається діалогізація процесу підготовки, навчання в режимі діалогу, у процесі якого відбувається засвоєння певної інформації, обговорення правильності конкретних самостійних дій учня, стратегій пошуків розв'язання навчальних завдань, планування дій, прийомів самоконтролю. Здійснюється демонстрація продуктів своєї власної навчальної та наукової діяльності, розвивається можливість бачити свої праці надрукованими в різних мережах, у тому числі в Інтернеті, бути авторами власних творів, проєктів, розробок тощо. Підвищується мотивація, розвиток і саморозвинення, ініціативність майбутнього вчителя, можливість розвитку особистих творчих якостей, самовиявлення й самоствердження, коли студент друкує свою роботу в Інтернеті й тим самим заявляє про своє авторство.

4. Виникають значні позитивні зміни у використанні прийомів навчання, тому що забезпечується наочне мультимедійне сприймання змісту навчального матеріалу й полегшення його розуміння та запам'ятовування, використовуються різні види творчих завдань, ігор, застосовуються евристичні засоби з визначенням стратегії розв'язання завдань, відбувається інтеграція навчальних курсів. До того ж, з'являється можливість спілкуватися з однодумцями, консультуватися в спеціалістів, обмінюватися й набиратися досвіду в колег педагогів-професіоналів з інших міст і навіть країн, забезпечується раціональне використання часу.

5. Створюється сприятливий психологічний клімат, студент звільняється від страху зробити помилку, у разі якщо він її припускає, комп'ютер повідомляє про це студента миттєвим зворотним зв'язком, це дає шанс студентові повернутися до завдання знов і виконати його правильно, результати власних дій спонукають майбутнього вчителя до

рефлексії. Реакція комп'ютера завжди доброзичлива, підтримувальна на відміну від осудливої реакції викладача на помилку студента. Знімаються також психологічні проблеми, пов'язані з початковою безпосередньою комунікацією. Ураховуються особливості студента в сприйнятті, пам'яті, мисленні, темпі навчання.

б. Виникає можливість залучення студентів не тільки до навчальної, практичної, самостійної роботи, а й до науково-дослідної роботи, розвивається творче ставлення до пізнання автентичного, нового, незвичайного. Здійснюється доступ до наукових світових скарбниць з комп'ютера, що зв'язаний з Інтернетом. Збільшується можливість у студентів брати участь у конкурсах, проектах, які проводяться в різних містах і країнах, що створює ефект їхнього творчого поєднання, загального співробітництва.

Термін "закономірність" також залишається предметом дискусії дослідників [1–3]. Ще й на сьогодні єдиного підходу до трактування цього поняття не існує. Філософський словник пише про „сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, які забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи”. Філософський енциклопедичний словник пише: „закономірність суспільна (закон суспільний) – це об'єктивний наявний, суттєвий зв'язок явищ суспільного життя, який постійно повторюється та характеризує поступовий розвиток історії”. Інші вчені вважають, що спочатку формулюються закономірності, які потім можуть набути форми законів. Під закономірностями ми розуміємо об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки між педагогічними процесами та явищами, а також зв'язки й залежності між їхніми компонентами.

Закономірності визначають характер розвитку будь-якого педагогічного процесу. Отже, тільки за умов їхнього врахування під час створення та практичної реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів можна сподіватися на досягнення значних результатів.

Принцип виявляється ланцюгом, який пов'язує закономірності й діяльність. Проблема принципів підготовки вчителів засобами інновацій у вищій школі була предметом дослідження багатьох учених. Ми дотримуємося погляду на аналіз принципу як педагогічної категорії, що являє собою нормативне положення, яке базується на педагогічній закономірності, характеризує найбільш загальну стратегію розв'язання певного класу педагогічних проблем і виступає одночасно й системоутворювальним фактором для розвитку педагогічної теорії, і критерієм

безперервного вдосконалення педагогічної практики.

Узагальнення проаналізованої психолого-педагогічної літератури дало можливість виявити багато принципів: системності, гуманізації, інтегративності, модульності, індивідуально-особистісної спрямованості, інноваційності, науковості, компетентності, індивідуалізації, диференціації, самоконтролю та самокорекції, взаємозв'язку та взаємодії, оптимального співвідношення теорії та практики, разом понад сорока принципів.

Так, закономірності й принципи професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій формулювалися нами як єдина система відповідно до таких положень:

1. Професійну підготовку студентів новими засобами ми розглядаємо як об'єктивний, цілеспрямований процес, що підкоряється закономірностям. Принципи цієї підготовки ми визначаємо відповідно до закономірностей.

2. Закономірності й принципи підготовки майбутніх учителів ми виявляємо в контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та інших підходів.

3. Професійна підготовка студентів розглядається нами як складна педагогічна проблема, результативність якої залежить від багатьох закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності й самоорганізації.

4. Під час визначення закономірностей і принципів професійної підготовки новими засобами ми спираємося на принципи корисності кінцевого ефекту, оскільки корисність кінцевого ефекту стала найважливішим фактором життя, у тому числі й діяльності людини. Ефективність підготовки розглядається як фундаментальна основа, від якої залежить будь-яка професійна підготовка в цілому. Так, основним у визначенні закономірностей і принципів досліджуваної педагогічної проблеми ми вважаємо встановлення залежності ефективності підготовки майбутніх учителів від засобу інформаційно-комунікаційних технологій, від стану й зв'язків окремих компонентів запропонованої нами моделі підготовки. Таким чином ми визначили систему закономірностей і принципів професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

*Перша закономірність:* ефективність підготовки визначається впровадженням нової концепції і нової моделі підготовки.

Ефективність будь-якої підготовки залежить від її оптимальності. Тому, досліджуючи проблему підвищення ефективності процесу підготовки, ще Ю. Бабанський зауважував, що

тільки за умов діалектичної єдності цих видів управління можливим виявляється досягнення оптимальності проходження навчально-виховного процесу. Під оптимальністю розуміють ступінь відповідності організаційної сторони системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Відповідно до принципу оптимальності під час визначення компонентів інноваційного навчання студентів педагогічних ВНЗ ми ґрунтувалися на таких положеннях: зміст інноваційного навчання як структурний компонент системи підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності має визначатися відповідно до її мети, а його методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність означеної системи.

Цій закономірності відповідають принципи системності, інтегративності, інноваційності, науковості, компетентності, індивідуалізації, диференціації, самоконтролю та самокорекції, взаємозв'язку та взаємодії, оптимального співвідношення теорії та практики. Згідно з визначеними принципами під час підготовки студентів необхідно враховувати готовність майбутніх учителів до самостійної, індивідуальної діяльності, відповідно до яких встановлюється оптимальне співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів, теорії та практики тощо.

*Друга закономірність:* ефективність підготовки майбутніх учителів засобами нових технологій залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, які ми об'єднуємо як базову педагогічну умову, необхідну для досягнення мети професійної підготовки.

Підготовка майбутніх учителів буде ефективною, якщо створено стосовно її нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення. Проаналізувавши поняття „умова”, ми дійшли висновку, що воно має кілька тлумачень. У тлумачному словнику воно визначається і як “обстановка, в якій відбувається що-небудь”, і як “правило, що встановлено в певній галузі життя або діяльності”, і як “вимога, що висувається однією із сторін, що домовляються між собою”. У філософському словнику умова аналізується як “філософська категорія, що виражає ставлення предмета до об'єктів, що його оточують, без яких він існувати не може, а також як обставина, від якої щось залежить”.

У психолого-педагогічній літературі наводиться таке визначення поняття умови: педагогічні умови – це, по-перше, обставини, можливості, від яких залежить функціонування навчально-виховного комплексу; по-друге, фактори й правила успішної життєдіяльності всієї педагогічної системи; по-третє, ті вимоги,

які повинні виконувати педагоги для забезпечення високої ефективності педагогічного процесу. Під соціально-педагогічними умовами функціонування педагогічної системи розуміються стійкі обставини, які визначають її стан і розвиток. Під педагогічною умовою ефективності професійної підготовки ми розуміємо фактори, які сприяють успішному здійсненню підготовки новими засобами. Цій закономірності відповідають принципи системності, інтегративності, інноваційності, науковості, взаємозв'язку та взаємодії.

*Третя закономірність:* ефективність професійної підготовки новими засобами залежить від повноти реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами пропонованої моделі підготовки.

Цілісна професійна підготовка майбутніх учителів має сприяти формуванню в них відкритості для будь-яких інновацій у сфері освіти й науки, спроможності працювати за новою освітньою моделлю, здатності до успішної життєдіяльності у швидкоплинному світі. Цій закономірності відповідають принципи інтегративності, модульності, інноваційності, взаємозв'язку та взаємодії. У межах цих принципів підготовка майбутнього вчителя розглядається як цілісна система, що будується на основі єдності загального, особливого та індивідуального.

*Четверта закономірність:* ефективність професійної підготовки студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій залежить від відповідності особистісної і фахової підготовки.

Особливість особистісної підготовки розкривають принципи гуманізації, індивідуально-особистісної спрямованості, свідомості, індивідуалізації, диференціації, самоконтролю та самокорекції. Цю закономірність відображено у принципах гуманізації педагогічної освіти, співпраці та співтворчості викладачів і студентів, індивідуалізації навчання, створення ситуації вибору та відповідальності, діагностичної основи здійснення навчально-виховного процесу. Принципи індивідуальності й особистості в підготовці вчителів було ґрунтовно проаналізовано І. О. Зимньою у середині 80-х років ХХ ст. Теоретичним підґрунтям цього принципу стали праці Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та інші, у яких особистість розглядається як суб'єкт діяльності, який, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, одночасно визначає характер їхнього перебігу. Реалізація вищезазначених принципів виявляється можливою у межах модульно-рейтингової системи підготовки

кадрів згідно з Болонським процесом. Щодо фахової підготовки із цією закономірністю співвідносяться такі принципи: інтегративності, модульності, компетентності, оптимального співвідношення теорії та практики тощо.

Так, проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами до людини, модернізацією загальної середньої школи, входженням України до Європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти й забезпечення підготовки людини до життя у XXI столітті, – на сьогодні є, безумовно, актуальними, наголошує В. Г. Кремень.

Застосування нових інформаційних технологій має на меті розширити обсяг знань, що вивчаються в школі, за рахунок нових засобів їхнього структурування, організації і подання, синхронного спрощення їхнього сприйняття, розуміння й засвоєння через удосконалення способів викладання, використання динамічних і наочно-образних моделей, інтерактивних видів діяльності. Провідна роль у цьому належить новим комп'ютерним засобам. Передбачається значно краще, порівняно з попередніми роками, обладнання закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні вимоги до процесу професійної підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій розкриваються в „Національній програмі інформатизації України”.

**Висновки.** Досвід використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі, оснащення вищих навчальних закладів (ВНЗ) технічними засобами, комп'ютерами та мультимедійними засобами, сучасною оргтехнікою, володіння більшістю студентів комп'ютером на рівні користувача створюють усі умови для ефективної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. За даними ООН, прочитана інформація запам'ятовується лише на 10%, почута – на 20%, побачена та почута – на 30%, прочитана, почута й побачена – на 50%, а прочитана, почута, побачена та обговорена – аж на 70%. Так, використання тільки аудіовізуальних засобів навчання скорочує час навчання на 40% і водночас збільшує обсяг засвоєної інформації на 20%.

Інноваційність є головною вимогою підготовки сучасного вчителя. Інноваційність як тип життєдіяльності людини й суспільства має прийти на зміну інертності й необґрунтованому консерватизму. Такий підхід вимагає перегляду традиційного змісту підготовки вчителя. Ідеться про розроблення

нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави, підкреслює В. Г. Кремень.

Професійна підготовка студентів педагогічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій має бути наскрізною протягом усього періоду навчання. Вона не повинна зводитися до набуття студентами операторських навичок, а має передбачати засвоєння інформаційних технологій навчання. Очевидно, що в кожному педагогічному вищому навчальному закладі потрібно розробити програму інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу. Зміст такої програми мав би охоплювати кадрове, матеріально-технічне і програмно-методичне забезпечення. Без запровадження сучасних технологій навчання досягти високої якості освіти й забезпечити успішну реалізацію новітнього змісту середньої освіти буде неможливо. Сучасна підготовка вчителя має бути спрямована на розв'язання завдань життєтворчості, уміння працювати в умовах нових технологій, підручників тощо [6–8]. У сучасній підготовці вчителя має враховуватися закордонний досвід, що дійсно важливо в період інтеграції вищої освіти в Болонську систему.

У роботі нами наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах широкомасштабних інновацій в освіті, пов'язаних з упровадженням у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій. У нашій роботі реалізується нова педагогічна ідея: інтеграція української освіти в європейський освітній простір, де інформаційно-комунікаційні технології є головними і пов'язана з нею модернізація педагогічної освіти в Україні стимулюють можливість того, що оновлена освіта буде слугувати особистості й сприяти її особистісно-професійному розвитку. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо в поглибленні інтеграційних процесів, розширенні та систематизації спеціальних і методичних знань майбутніх учителів іноземних мов на основі аналізу глобальних інформаційно-педагогічних ресурсів; розробці й використанні інформаційно-аналітичних технологій, спрямованих на підвищення якості професійно-педагогічної освіти; розширенні міжнародної дослідницької діяльності й міжнаукової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій – відеоконференцій, форумів, чатів у напрямку розвитку інформаційно-навчального середовища, моніторингу англійських

інформаційних ресурсів у напрямку подальшого впровадження дистанційного навчання іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Садыкова В. А. Психолого-педагогические особенности использования информационных технологий в подготовке специалистов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / В. А. Садыкова. – Казань, 2005. – 189 с.
2. Трутнев А. Ю. Педагогические условия применения компьютерных технологий в процессе обучения студентов университета иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Трутнев. – Магнитогорск, 2001. – 194 с.
3. Чепрасова Т. В. Дидактические основы формирования читательского лексикона-тезауруса в профессиональной подготовке студентов: Компьютеризация обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Чепрасова. – Воронеж, 1998. – 222 с.
4. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Высш. школа, 1986. – 135 с.
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

6. Перспективи інформаційно-комп'ютерних технологій у викладанні мов / І. І. Костікова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2007. – Вип. 11. – С. 161–169.

7. Костікова І. Інформаційно-комп'ютерні технології при підготовці вчителя англійської мови / І. Костікова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – № 3. – С. 40–45.

8. Костікова І. І. Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій / І. І. Костікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2006. – Вип. 5 (15). – С. 142–149.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Костікова Ілона Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

*Наукові інтереси:* закономірності й принципи ефективної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Віталій КРАВЦОВ**  
(Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні засади та практичні аспекти формування методологічної культури майбутнього вчителя. Автор акцентує увагу на виокремленні та аналізі етапів розвитку методологічної культури у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз сучасної наукової літератури, нормативних документів, що регламентують вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього вчителя, значної актуальності набуває формування у нього методологічної культури. Таке твердження ми зумовлюємо сучасним розумінням методологічної культури як інтегрованого професійно важливого утворення, що забезпечує здатність майбутнього вчителя на високому рівні організувати навчально-виховний процес, вести наукові дослідження, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням.

Теоретичні засади розв'язання проблеми формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих науковців-методологів освіти: С. Гончаренка, В. Загвязінського, В. Краєвського, М. Нікандрова, А. Піскунова, Г. Щедровицького та ін.

Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у

працях відомих філософів: В.Біблера, Д. Валєєва, П. Гуревича, Е. Ільєнкова, В. Межуєва. Теоретичні і практичні аспекти формування професійної і педагогічної культури досліджувалися О. Барабаншиковим, Є. Бондаревською, О. Гармашем, І. Зязюном, Т. Івановою, І. Ісаєвим, В. Краєвським, Н. Ничкало, В. Радуллом, С. Сисоєвою, В. Сластьоніним та ін.

Серед зарубіжних дослідників проблеми інтерпретації та формування методологічної культури стали предметом наукового пошуку М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Інгекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін.

Проте, попри значний інтерес до формування методологічних знань та культури вчителя, в педагогічній науці недостатньо знань щодо ролі і місця методологічної культури у процесі професійного становлення особистості вчителя, дана проблема не має системного і цілісного розв'язання як на рівні теорії, так і в практичній площині пошуку умов і технологій відповідної організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Тому мета даної статті – визначити зміст методологічної культури майбутнього вчителя та особливості її формування у процесі професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Слід відзначити, що теоретичні аспекти вивчення методологічної культури вчителя, на наш погляд, найбільш ґрунтовно висвітлені в



роботах Г. Валєєва, В. Краєвського, А. Кусжанової, В. Сластьоніна та ін. На противагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з науковою діяльністю, вони стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності. Її особливість полягає в тому, що вона спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей.

Зокрема В. Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [3, 121]. Він вважає, що, педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

С. Кульневич розглядає методологічну культуру як “особливий спосіб мислення, заснований на знанні методологічних норм та вміннях їх застосовувати у процесі розв'язання конкретних педагогічних ситуацій” [4].

Науковець вважає, що методологічна культура є складовою професійної культури вчителя і основою продуктивної діяльності свідомості педагога: “Методологічна культура вчителя – це особлива форма діяльності педагогічної свідомості, що скеровує мислення вчителя і проявляється у методологічних вміннях цілепокладання, визначення провідних принципів, відбору і побудови змісту, моделювання і конструювання умов і факторів, що формують і розвивають особистісні структури учнів” [4].

У своєму дослідженні методологічну культуру майбутнього вчителя ми розуміємо як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі його особистості, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії (творче мислення), розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Враховуючи положення культурологічного підходу до професійної освіти майбутніх учителів ми можемо припустити, що методологічна культура у об'єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльності (навчальної, наукової, самоосвітньої, громадської) майбутні вчителі залучаються до зразків методологічної культури, зафіксованих у соціокультурному просторі (субкультурі) педагогічного ВНЗ, сприймають вже генеровані ідеї, народжують нові. Під час діяльності суб'єктів цього процесу зразки методологічної культури транслюються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об'єктивні і суб'єктивні явища. Суб'єктивними ці явища стають тому, що хтось (певний суб'єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу явища, а об'єктивними – тому що ці явища відкриваються іншими суб'єктами, для яких вони існують об'єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

Крім того, об'єктивний вимір методологічної культури обумовлює вимоги до рівня особистісного розвитку вчителя (способом виявлення невідповідностей між об'єктивним змістом та особистісним рівнем сформованості методологічної культури), виступає як механізм, що спрямовує його саморозвиток у ході засвоєння культури.

У цьому контексті сутність методологічної культури може бути представлений як певна емпірична реальність, як образ, що безпосередньо інтеріоризується вчителем в його «внутрішньому досвіді» і скеровує його практичну діяльність. Тому ми враховуємо думку Є. Бондаревської, що методологічну культуру вчителя слід розуміти як особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [1, 112].

Враховуючи вищенаведені теоретичні підходи, ми вважаємо, що зміст методологічної культури вчителя слід визначати, з одного боку – враховуючи особливості становлення його загальної (світоглядної) культури, з іншого – в залежності від особливостей професійної діяльності, а отже – професійного становлення особистості педагога.

Враховуючи положення діяльнісного підходу, як основоположного у теорії професійного становлення особистості, на нашу думку, доречно розглядати професійну діяльність сутнісно буття людини (як суб'єкта) у сфері педагогічної професії. У цьому контексті, безумовно, слід погодитись із відомими методологами педагогіки О. Анісімовим, В. Загвязінським, В. Краєвським, В. Полонським, котрі

пов'язують формування методологічної культури майбутнього вчителя з діяльнісно-конструктивним підходом до його навчання, розвитку і професійного становлення.

Виходячи з специфіки професійної діяльності сучасного вчителя, ми поділяємо думку В.Сластьоніна і В.Тамаріна, що процес професійного становлення майбутнього вчителя має моделювати структуру педагогічної діяльності. Виходячи з цього, слід визначити наступні прояви методологічної культури вчителя: уміння оперувати філософськими і педагогічними категоріями і основними поняттями педагогічної науки; установка на творче перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності; намагання виявити єдність і спадкоємність психолого-педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне ставлення до положень, аргументів, що лежать в основі повсякденної педагогічної свідомості; доказове заперечення антинаукових позицій в галузі людинознавства; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки і психології у суспільстві; рефлексія з приводу передумов, процесу і результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників процесу навчання і виховання [5].

Дослідження процесу формування методологічної культури як складової педагогічної професійної освіти показало, що основними складовими частинами цієї культури є: вміння проектування і конструювання навчально-виховного процесу; усвідомлення, формулювання і творче розв'язання педагогічних задач; методологічна рефлексія. Ці складові забезпечують високий рівень професійної діяльності вчителя, характеризують його як творчу особистість.

Ми враховуємо позицію І. Колеснікової щодо виокремлення комплексу критеріїв, що мають значення для створення системи формування методологічної культури вчителя:

1. Момент ухвалення і реалізації ідеї ціннісний-сислової рівності дорослого і дитини, що зумовлює перехід вчителя з власного педагогічного контексту на філософський рівень осмислення суті своєї професії. Зміна ціннісний-сислових установок і уявлень в свідомості педагогів веде до усвідомленої зміни системи освітніх цілей. Цей момент, з нашої точки зору, визначає необхідність реалізації філософської функції методології у вивченні теорії педагогіки на рівні розпізнавання, виділення і ухвалення освітніх цінностей гуманістичної філософії.

2. Формування потреби і можливості висувати і корегувати цілі виховання і навчання на власне педагогічному рівні. Методологічна процедура цілепокладання пов'язується з

практичною діяльністю та з індивідуальною моделлю побудови педагогічного процесу, орієнтованого на життєві й пізнавальні проблеми, потреби, інтереси учнів.

3. Момент інтерпретації будь-якої інформації на індивідуально-особистісному рівні, що виходить на її сутнісне розуміння, на зустріч сенсів того, хто навчає і того, хто вчиться. Гносеологічна функція методології, як функція визначення методів вивчення і перетворення педагогічної дійсності, виявляється в пошуку методів, необхідних для виявлення свого творчого потенціалу.

4. Особливе, системно-цілісне бачення світу, що характеризується умінням структурувати педагогічні явища, процеси, діяльність, відчуттям специфічно системного розвитку педагогічних об'єктів різного масштабу і рівня.

5. Здатність до рефлексії і саморефлексії на індивідуальному, груповому і колективному рівнях, яка свідчить про можливість проникнути углиб явищ і процесів, побачити суперечності у власних діях, усвідомлено сприяти їх зняттю. Рефлексія – одна з основоположних особистісних якостей, що визначають особливості процесу самопізнання, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного, розвиток педагогічної самосвідомості.

6. Рух педагогів від “рецептурної моделі” професійної поведінки до “концептуальної” [2].

Виходячи з основних ідей і принципів, можна обґрунтувати **наступні умови ефективного формування методологічної культури вчителя**: 1) методологізація його професійної підготовки; 2) ініціювання методологічної рефлексії; 3) реалізація особистісно-орієнтованого підходу в професійній підготовці; 4) залучення студентів до практичної науково-дослідної роботи під час педагогічної практики.

Методологізація професійної підготовки вчителя може бути реалізована через соціокультурний принцип єдності й різноманіття змісту навчального процесу і через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення.

Період професійного становлення визначається фактом сформованості професійної Я-концепції, для якої характерні вибір професійної філософії, прагнення до самостійної професійної поведінки, індивідуального світосприйняття, прагнення до розвитку певних професійних здібностей, внаслідок чого вчитель набуває своєї професійної ідентичності. З цієї миті вчитель сприймає професійну діяльність як складову

власного способу життя, виробляє до неї власне відношення через індивідуальний досвід, збагачений інноваційною педагогікою.

Формування методологічної культури майбутнього вчителя вимагає змінити характер, зміст і технологію педагогічної освіти. Йдеться про навчання новому інтелектуальному характеру, включаючи образ мислення, для якого характерні розуміння причинно-наслідкових зв'язків, спостережливість, уміння і навички аналізу і синтезу складних взаємозв'язків; уміння знайомитися з критичними поглядами, які можуть допомогти мислити по-новому.

Отже, основу технології формування методологічної культури вчителя має утворювати стратегія побудови розвильного способу життя, різних навчальних і виховних середовищ, які мали б характеристики цілісного розвивального соціокультурного середовища.

Технологічна модель процесу формування методологічної культури має містити:

- структуру педагогічного процесу і культурні форми моделювання професійної діяльності. Мета – демонстрація закономірностей розвитку методологічної культури, а також обґрунтування причин і можливостей подолання її нерозвиненості у вчителя;

- формування методологічної культури у взаємозв'язку з розвитком особистісних орієнтацій вчителя. Мета – формування і збагачення „Я-концепції” педагога;

- реалізацію методологічної культури в різних проблемних соціально-педагогічних ситуаціях. Тенденція посилення ролі методологічної культури полягає в активізації педагогічного досвіду. Мета – представлення ідеалів професійної діяльності і норм професійної поведінки (вимог професійної культури);

- прийоми оволодіння методологічною культурою від логіко-композиційного аналізу професійної діяльності та її моделювання до тренінгу у формуванні педагогічного досвіду. Мета – обґрунтування можливостей професійної самореалізації вчителя з максимальним використанням потенціалу методологічної культури вчителя.

У основу навчання повинна бути покладена така діяльність, яка заснована на засвоєнні наукової картини світу і педагогічної дійсності, на культурному аналізі і синтезі, на усвідомленні освітніх цінностей і цілей. Це стане основою для формування і розвитку творчого мислення, яке пов'язане з інтуїтивним, цілісним пізнанням світу. Таке можливе за умови моделювання і формування нових ідеалів, цілей, цінностей існування і розвитку людини в культурних формах педагогізації освітнього соціокультурного середовища

вищого педагогічного закладу освіти, розробки нових стандартів педагогічної освіти.

Існує декілька підходів до визначення рівнів сформованості методологічної культури майбутнього вчителя. Зокрема за способом реалізації потенціалу методологічної культури можна виокремити загальнонауковий, конкретно-науковий та методико-технологічний рівні. За рівнем сформованості – такі, як: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний.

Відповідно, можна виділити кілька етапів формування методологічної культури майбутнього вчителя:

**Перший етап** – (1–2 курси). У цей період відбувається накопичення студентами методологічних знань з фаху, психолого-педагогічних дисциплін та формування початкових умінь щодо їхнього подальшого практичного застосування. У цей час відбувається первинне ознайомлення майбутніх учителів з методикою науково-дослідницької роботи (написання наукових рефератів, тез, конспектування першоджерел тощо).

Протягом цього періоду також формуються уміння й навички первинного аналізу педагогічних фактів та процесів. Важливого значення для даного етапу формування методологічної культури має вивчення базового навчального курсу “Педагогіка” (ознайомлення з методологічними засадами педагогіки, її основним категоріальним апаратом, вивчення теоретичних та методичних аспектів організації процесів навчання й виховання, розгляд та аналіз генези педагогічних концепцій в історії педагогіки тощо) та залучення студентів до безвідривної педагогічної практики, що сприяє як відпрацюванню первинних навичок рефлексії та аналізу педагогічного процесу, так і розвитку у майбутніх учителів спрямованості до професійно-педагогічної діяльності.

Як свідчать результати дослідно-експериментальної роботи, біля 70% майбутніх учителів досягають протягом цього періоду адаптивного рівня сформованості методологічної культури, що проявляється в ознайомленні з філософською методологією та основними положеннями методології педагогіки, психології, культурологічних дисциплін, оволодінням уміннями й навичками початкового педагогічного аналізу, інтуїтивно-репродуктивним окресленням траєкторії особистісного професійного саморозвитку, спрямованістю переважно на навчальну діяльність. Біля 30% майбутніх учителів при цьому досягають репродуктивного рівня сформованості методологічної культури, що проявляється насамперед у здатності використовувати теоретико-методологічні

підходи у навчальній діяльності на рівні однозначної детермінації (використання однієї методологічної установки), застосування елементів педагогічної рефлексії при аналізі педагогічного процесу, спрямуванні навчальної та самоосвітньої активності на розвиток професійно-важливих якостей та підготовку до педагогічної діяльності.

**Другий етап** (3–4 – курси). Майбутні учителі вдосконалюють рівень методологічних знань та відпрацьовують уміння й навички їх застосовувати у навчальній (вивчення курсів, що складають зміст наукової дисципліни відповідно до обраного фаху), навчально-педагогічній (педагогічні практики), науково-дослідній (виконання курсових робіт, написання наукових рефератів), самоосвітній (рефлексія і спрямування власного особистісно-професійного саморозвитку) діяльності. Характерним критерієм цього періоду є оволодіння майбутніми учителями рівнем багатозначної детермінації (використання декількох споріднених методологічних установок, що не суперечать одна іншій) при аналізі проблемних ситуацій та розв'язанні педагогічних задач.

Як свідчать дані діагностики сформованості методологічної культури біля 75 % майбутніх учителів знаходяться у цей період на репродуктивному і біля 25 % – на евристичному рівні (можуть застосовувати елементи науково-методологічного аналізу при розв'язанні завдань професійно-педагогічного спрямування).

**Третій етап** (5 курс). Майбутні учителі оволодівають методологією наукового аналізу фахових дисциплін, вдосконалюють уміння наукової роботи (дипломні роботи), застосовують знання й уміння аналізувати педагогічний процес як на рівні педагогічних задач і ситуацій так і на рівні цілісного процесу з елементами системного аналізу (педагогічна практика).

Важливого значення для процесу формування методологічної культури майбутніх вчителів мають, на нашу думку навчальні курси “Основи методологічної культури майбутнього вчителя” та “Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя” (розроблений у співавторстві з д.п.н., професором В. Радумом та к.п.н. М. Михайліченком).

Перший з названих курсів виконує такі завдання: розвитку у майбутніх викладачів компетенцій у галузі педагогічної методології та методики організації науково-педагогічного дослідження; розвитку здібностей наукового аналізу; формування у майбутніх педагогів ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації до наукової і педагогічної діяльності; актуалізації

професійної спрямованості майбутніх педагогів.

Другий з названих курсів спрямований на ознайомлення майбутніх учителів з теоретико-методологічними проблемами професійного становлення сучасного вчителя, розв'язання ряду науково-педагогічних та освітніх завдань: розвитку у майбутніх вчителів професійної і педагогічної культури, професійно-педагогічного мислення; формування у майбутніх педагогів ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації до наукової і педагогічної діяльності; становлення у молодих вчителів професійної позиції; актуалізації професійної спрямованості майбутніх педагогів; створення умов для ефективної професійної адаптації молодих освітян; формування у майбутніх вчителів професійної та громадянської компетентності.

Крім цього, зміст курсу створює можливості для уточнення наукових підходів стосовно вирішення таких науково-педагогічних проблем:

- вивчення теоретико-методологічних засад професійного становлення особистості у просторі існування;

- дослідження сутності, змісту й умов формування професійної та методологічної культури вчителя;

- вивчення і науково-педагогічне осмислення проблем соціально-професійного становлення особистості вчителя та формування у нього соціальної зрілості.

Як свідчать дослідно-експериментальні дані, проведена робота дозволяє біля 80% учасників експерименту демонструвати діалектичний рівень методологічного аналізу і досягти евристичного рівня сформованості методологічної культури.

**Четвертий етап** (магістратура) спрямований на оволодіння майбутніми вчителями й науковцями рівнем цілісного методологічного аналізу педагогічного процесу. Для нього характерним є подальше вдосконалення знань про сутність і зміст педагогічної методології (навчальні курси “Методологія педагогічних досліджень”, “Філософія освіти” та ін.), активне використання інструментарію методологічного аналізу у науково-дослідній роботі та у процесі магістерської практики і педагогічної діяльності. Провідним критерієм успішності цього рівня підготовки ми вважаємо формування у майбутнього вчителя здатності до цілісного системного аналізу педагогічного процесу та предмету науково-педагогічного дослідження.

Безумовно, формування методологічної культури майбутніх вчителів є актуальним завданням педагогічної науки, потребує

певного вдосконалення процесу професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах як на рівні його теоретичного моделювання, так і на рівні педагогічної технології.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999.
2. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С.71–78.
3. Краевский В.В. Три измерения в педагогике // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М. – 2000. – Т.1. – С.11–17.

4. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – №5. – С.108–115.
5. Подымова Л.С., Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магістр S. – 1997, 224 с.
6. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – Москва – Курск, 1997.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кравцов Віталій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

## МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТИНИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Тетяна КРАВЦОВА**  
(Кіровоград)

У статті розкривається внесок представників реформаторської педагогіки в розвиток методології соціально-педагогічних досліджень у кінці XIX – 20-х XX століття.

В умовах переходу до особистісно-зорієнтованого виховання орієнтація на гуманістичні та демократичні принципи в усіх сферах людської життєдіяльності викликали до життя необхідність організації комплексних досліджень, що проводяться фахівцями різноманітних дисциплін, які вивчають людину. Людину вивчають і філософія, і соціологія, і педагогіка, і психологія, і фізіологія, але ці науки проводять свої дослідження незалежно одна від одної. Мало ще пов'язані одна з одною педагогіка та психологія, психологія і медицина. Виникає складне завдання – налагодити взаємозв'язок результатів, що досягнені цими науками. Тому сьогодні перед ученими стоїть завдання зосередити зусилля на комплексній розробці актуальних проблем формування особистості, що можливо здійснити за допомогою соціально-педагогічних досліджень.

Необхідними умовами організації й проведення комплексних соціально-педагогічних і психолого-медичних досліджень є: створення спеціальних експериментальних закладів як своєрідного дослідного полігону де можна проводити роботу з різноманітними дитячими колективами та з окремими особистостями; залучення до роботи на єдиній експериментальній базі фахівців різноманітних наукових профілів, проведення тривалих досліджень. Досвід такого зв'язку яскраво демонструють дослідження розвитку, виховання та навчання дитини, що проводились у кінці XIX – у 20-х роках XX століття.

Запропонований реформаторською педагогікою принцип цілісного вивчення дитини був достатньо продуктивним у методологічному плані, оскільки зорієнтував психологів, фізіологів, педіатрів, соціологів і педагогів на створення новітніх на той час методів і технологій науково-педагогічних досліджень. Зауважимо, що внесок представників реформаторської у розробку окремих методів досліджень, розроблених у кінці XIX – на початку XX століття, розкриваються в історико-педагогічних дослідженнях О. Попової, Л. Потапової, В. Коваленко, В. Лук'янової, О. Перетятко, Т. Петрової. Проте спеціальних наукових праць, де цілісно розкривається, генеза методів соціально-педагогічних досліджень у кінці XIX – на початку XX століття вітчизняній науковій педагогіці поки що не проводилося. Тому мета даної роботи полягає у тому, щоб простежити витоки та розвиток методів соціально-педагогічного дослідження в кінці XIX – 20-х роках XX століття.

Необхідно підкреслити, що до епохи реформаторської педагогіки дитина не ставала об'єктом системного дослідження. Методи, за допомогою яких педагоги минулого набували знань про дитину, були сформовані або на випадкових спостереженнях, або на власних теоретичних висновках. Оскільки особливістю і своєрідністю розвитку педагогічної думки в кінці XIX століття є бурхливий розвиток наук про людину, представники реформаторської педагогіки одержали можливість не тільки поставити в центр уваги особистість дитини, а й залучити нові методи дослідження.

У кінці XIX – початку XX століть у Західній Європі саме представники експериментальної педагогіки у своїх працях фактично

започаткували інтенсивне вивчення природи дитини, дитинства як особливого етапу в житті людини, закликали перейти від теоретичного до практичного знання, застосовуючи експериментальні методи дослідження. Використовуючи у своїх дослідженнях такі методи аналізу природи дитини, як анкетування, тести, бесіду, експеримент, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів, представники експериментальної педагогіки намагалися розв'язати наступні педагогічні проблеми: дослідження теоретичних основ дитячої індивідуальності; вивчення душевного й тілесного розвитку дитини в період дитинства; вивчення розвитку різноманітних здібностей дітей; аналіз проблеми обдарованості дітей; вивчення стану дитини під час навчання в школі; дослідження роботи дитини при вивченні окремих навчальних предметів.

Зокрема, представниками експериментальної педагогіки здійснювали вивчення дитини за допомогою емпіричних методів, ними був уведений у науковий обіг **педагогічний експеримент**. На думку Е. Меймана, “з одного боку, експеримент слугує для того, щоб одержати повні фактичні дані про природу дитини за допомогою вивчення її тілесного й духовного розвитку людини яка зростає, й аналізу її душевного життя і особливо її стану під час шкільних занять... З іншого боку, проходить педагогічний експеримент, у якому об'єктом дослідження також є дитина, але зміст і мета його полягає у безпосередньому з'ясуванні цінності різноманітних педагогічних засобів і методів, наприклад, у прагненні визначити корисність спеціальних дидактичних методів, устанавлюючи за допомогою досвіду, наскільки кожний з них краще за іншого веде до визначення навчальної мети. У цьому розумінні експеримент є більшою мірою випробуванням найдоцільніших педагогічних методів і засобів, ніж теоретичного пошуку основ для педагогіки” [7, 22]. Крім того, вчений розробляв та використовував у своїй роботі такі методи вивчення дитини:

- дослідник в уяві ставить себе на місце дитини;
- збір інформації про власне минуле дитинство – метод важливий для вивчення емоційної сфери життя дитини;
- порівняльно-еволюційний метод (з допомогою цього методу проводять порівняння розвитку живих істот або дітей різних рас);
- збирання предметів дитячої творчості;
- метод безпосереднього спостереження за дітьми (можливе використання масового чи індивідуального спостереження за допомогою

анкет, щоденників, особистих зошитів, психограм );

- експеримент, суттєвою ознакою якого є те, що дослідник, не очікуючи виявлення того чи іншого явища, викликає їх, змінює у відповідності до наукових принципів та розкриває результати кількісно [3, 10 – 11].

- Великого значення для вивчення розвитку дитини Е.Мейман надавав **методу збирання дитячих робіт** (малюнки, зошити, твори), який доповнював експеримент. Він указував, що малюнки дитини на ранніх етапах розвитку мають різне значення для її вивчення. Розгляд малюнків дитини, на думку вченого, дає змогу виявити її можливості уявляти дійсність, розвиток аналітичного бачення. Малювання, вважає Е.Мейман, є не тільки технічним зображенням, а й процесом активного споглядання. Крім того, вивчення творчих робіт дитини дає змогу виявити, наскільки дитина вміє спостерігати та аналізувати навколишні явища, наскільки усвідомлено сприймає зорові відчуття. Цей метод з успіхом використовується й у сучасній педагогіці.

Інший представник експериментальної педагогіки, В. Лай стверджував: “Експеримент не може замінити таких методів, як самоспостереження, спостереження в процесі дослідження особливостей учнів, а навпаки, містить у собі всі ці методи... Експеримент хоче звільнити спостереження від недоліків, перевірити показання останнього” [6, .449-450].

А. Біне ввів у педагогічну науку такий метод психолого-педагогічного дослідження дитячої природи, **як тестування**. Він вважав, що цей шлях дослідження є одним із провідних для вивчення індивідуальних особливостей дитини: “Серед різних методів *mental test* заслуговує на особливу увагу... Цей метод у теперішньому стані може мати певне практичне значення для педагогів ” [2, 241].

А. Біне створив тести для визначення рівня розумового розвитку дітей різного віку та розумової обдарованості, які узагальнили розробки з вивчення пам'яті, уваги, мислення. Створена ним система тестів для визначення розумового розвитку будувалася за статистичним принципом розв'язання серії стандартних простих завдань. Крім того, А.Біне розробляв методики спостереження та експерименту, зокрема колективного.

На початку ХХ століття А. Біне разом Т. Сімоном створив тести для визначення рівня розумового розвитку дітей різного віку та розумової обдарованості, які узагальнили розробки з вивчення пам'яті, уваги, мислення. Створена ними система завдань для визначення розумового розвитку (тести Біне – Сімона) в модифікованому вигляді використовується і в

сучасній психології та педагогіці. Ці тести будувалися за статистичним принципом розв'язання серії стандартних простих завдань. За їхньою допомогою учені мали змогу фіксувати лише остаточний результат виконання або невиконання завдання, не даючи при цьому характеристики сутності психічних явищ та процесів, які показують рівень обдарувань та схильностей дитини в певний віковий період її розвитку. Дані таких досліджень і вважались показниками рівня розвитку дитини. Тестові дослідження А. Біне дали змогу розширити й поглибити знання про окремі психічні явища та узагальнити розробки з вивчення пам'яті, уваги, мислення.

Експериментальні методи активно використовувалися для вивчення дитини й представниками інших течій реформаторської педагогіки. Зокрема, Р. Штайнер використовував **методи спостереження**, прийняті в сучасній науці, для вивчення внутрішнього життя дитини.

Представник педології С. Холл намагався вивчати дітей і різноманітні педагогічні ситуації передусім за допомогою **методу масової анкети**, який разом з іншими методами (спостереження, бесіда та ін.) широко використовувався ним для одержання у відносно короткий строк великої кількості фактичного матеріалу при вивченні, наприклад, світогляду дитини, її інтересів і потреб. Він писав: "Цей метод є незамінним при вивченні таких душевних переживань, які не піддаються вивченню в умовах лабораторного середовища, в основному при дослідженні кола реальних уявлень, релігійних, моральних, естетичних почуттів у дитини" [9, 13]. Відзначимо, що С. Холлом уперше було введено такі психолого-педагогічні методи дослідження, як статистичний метод та метод анкетування для вивчення природи дитини.

Інший представник педології, В. Штерн, уважав за необхідне організувати при всіх навчальних закладах дослідницькі інститути із науково й технічно підготовленим персоналом, із інструментарієм, колекцією тестів, музеєм предметів дитячої творчості, психографічними та статистичними відділами, які повинні вивчати фізіологію, патологію, антропологію, соціологію і кримінологію дитинства та юності [11, 13].

На нашу думку, заслугою В. Штерна є встановлення співвідношення інтелектуального віку дитини до фізіологічного та розробка ряду методик дослідження обдарованості дитини [11]. Він рекомендував, окрім словесних методик для визначення обдарованості (доповнення текстів, визначення понять), використовувати так звані **німі тести** (зворотне складання розрізаної на частини фігури).

розроблені В. Штерн розробив методики для визначення обдарованості (методики з дослідження уваги, пам'яті, комбінаційних здібностей, здатностей до визначення понять, здібність судження, наочного сприйняття, спостережливості, особливостей характеру). Вивчення наведених методик уможливило стверджувати, що В. Штерн відводив особливу роль **психографічному спостереженню** й експериментальному дослідженню обдарованості дитини.

М. Монтесорі був запроваджений у педагогічну науку антропометричний метод, а також на основі експерименту виявлено особливо чутливі до зовнішньої дії вікові етапи в розвитку дитини, так звані сенситивні періоди, які надзвичайно важливі в житті кожної людини.

Використання експерименту як психолого-педагогічного методу Д. Дьюї було засновано на твердженні, що "ми знаємо тільки те й тоді, коли зможемо своєю діяльністю провести справжні зміни в речах, які дійсно підтвердять чи заперечать наші знання, без цього вони будуть лише здогадкою" [4, 381 – 382].

Зауважимо, що вітчизняними представниками реформаторської педагогіки також був зроблений вагомий внесок у розробку методів та методик психолого-педагогічного дослідження. Зокрема, І. Сікорським 1879 року було зроблене одне з перших у світовій практиці експериментальне дослідження впливу розумової втоми на навчальну діяльність. Учений за допомогою багаторазового використання одного й того ж тесту-диктанту досліджував розумову втомлюваність дітей різного віку. Аналіз помилок дав йому можливість зробити висновок, що 4 – 5 годинні заняття негативно впливають на здатність розрізняти психофізичні величини, а також викликають роздратування в учнів. Тим самим перед педагогікою було поставлене завдання організації процесу навчання згідно із закономірностями психічної діяльності дітей [10, 66]. Ці дослідження дали можливість йому розглянути проблему економії розумових зусиль та отримати цікаві дані про специфіку розумової діяльності школярів, їхньої працездатності в різні вікові періоди, про розумове стомлення.

Характеризуючи науковий внесок І. Сікорського у вивчення природи дитини, потрібно відзначити, що він одним із перших показав значення мовлення та письма для розвитку дитини, сформулював зовнішні та внутрішні завдання розвитку мови. І. Сікорський на основі дослідів та експериментів підтвердив значення "живого" слова, що діє ефективніше, ніж книга.

Спостерігаючи за дітьми, І. Сікорський відмічав, що вони часто змінюють позу при письмі через незручність шкільних меблів та втому м'язів тіла, а це призводить до таких "шкільних хвороб", як викривлення хребта та погіршення зору.

На основі аналізу переваг і недоліків традиційного експериментального методу О. Лазурський розробив метод "**природного експерименту**", що став одним з найважливіших надбань усієї світової педагогіки ХХ сторіччя. Уперше О. Лазурський доповідав про "природний експеримент" на першому з'їзді з експериментальної педагогіки 1910 року. Він пропонував брати за об'єкт спостережень лише такі моменти з педагогічного процесу, які найбільше виявляють особливості дитини. Основною метою свого методу О. Лазурський уважав у природних умовах, по-перше, дослідити: стан поведінки школяра; по-друге, урахувати динаміку розвитку дитини за певний відрізок часу; по-третє, завдяки урахуванню перших двох завдань природного експерименту допомогти педагогові організувати план та облік його праці. Коли педагогу буде зрозуміла структура особистості дитини, тоді він повинен турбуватися про з'ясування методу педагогічного впливу на дитину [5, 33]. О. Лазурський показав, що спеціально поставлений експеримент придатний як метод дослідження, але як спосіб розробки всієї педагогіки він недостатній, бо не може створити весь будинок педагогічної науки на фундаменті тільки психологічного експерименту неможливо. Для вченого педагогіка виступала синтезом філософії, соціології і психології.

Вітчизняні вчені-рефлексологи В. Бехтерев і В. Протопопов вважали головним методом побудови науки про людське життя метод **експериментальної рефлексології**. В. Бехтерев вказував, що "дійсне, так зване природничонаукове вивчення особистості людини, розпочинається тільки з уведенням до сфери наукового пізнання цього об'єктивного методу (рефлексологічного – Т.К.), котрий і дає обґрунтування рефлексології людини як науки про об'єктивно-біологічне дослідження особистості....Для усіх має бути зрозумілим, що раніше і понад усе має бути об'єктивне вивчення людини як діяча, котрий встановлює своє ставлення до зовнішнього світу, й лише додатково до цього може вестися вимірювання суб'єктивної сторони людини в прямому співвідношенні з об'єктивними даними і не інакше, як під безпосереднім контролем і з перевіркою одержаних даних за допомогою об'єктивно-біологічного методу" [1, 6 – 7].

Аналіз праць та архівних матеріалів з творчості українських науковців-педологів О. Залужного, О. Попова, В. Протопопова, І. Соколянського, уможливує зробити

висновок, що вони використовували у своїх дослідженнях досить значне різноманіття методів дослідження дитини, зокрема: метод умовних рефлексів; експериментального обстеження поведінки; природного експерименту; систематичного спостереження; статистичний метод; тестування; анкетування; спостереження; біографічну методіку; клінічну методіку; хронометраж; порівняльний метод, що охоплював, з одного боку, нормальних дітей, з іншого – дітей з різноманітними відхиленнями від норми. Крім того, ними були розроблені метод екзогенних і ендогенних подразників та ланцюгова методіка.

Для педагогізації експериментальних досліджень представники реформаторської педагогіки здійснювали пошук методів дослідження, які робили можливим здійснювати вивчення дитячої природи безпосередньо в умовах педагогічного процесу, а також виявляти дитячі індивідуальні властивості та активно сприяти їхньому розвитку.

Рефлексивно-педагогічний аналіз різних видів діяльності, зокрема керівної, не інакше, як похідна рефлексологічного експерименту, що широко використовувався у 20–30-х роках ХХ століття. У сучасних умовах, наприклад, використовується рефлексивно-перцептивний аналіз управлінської діяльності, що вимагає певних психічних якостей, тобто відображених дій, які детерміновані зовнішніми причинами (reflexum), і безпосереднього відображення об'єктивної дійсності органами почуттів (perceptio).

Дослідження харківськими вченими під керівництвом О. Залужного принципу доміанти, що сприяв реакції вибору та виклику інтересу в дітей, залишається актуальним і на сьогодні. Адже домінантна стійкість безпосередньо пов'язана з постійним прагненням до нового, творчого процесу й, на нашу думку, до самореалізації, що є одним з головних завдань сучасного виховання особистості.

Поряд з рефлексологічним експериментом у досліджуваній період багато уваги приділялося психолого-педагогічним методам дослідження розвитку особистості та її нахилів. Перевага цим методам надається в сучасному креативному підході до розв'язання навчально-виховних проблем. У центрі уваги такого підходу – особистість та її творчість.

У пошуках найбільш сприятливих умов розвитку дитячої індивідуальності сучасна педагогічна наука все частіше звертається до досліджень вітчизняної експериментальної педагогіки 20–30-х років минулого століття. Ця зацікавленість закономірна, тому що здійснювалися спроби вирішити саме ті проблеми, котрі гостро встали сьогодні.

Серед великого різноманіття методик, які розроблені 20–30-х роках, на особливу увагу



заслуговує соціально-психологічна характеристика дитини. На відміну від методик, які були розроблені педагогами-реформаторами у дореволюційний період, дослідження дитини спрямувалися на її соціальні якості та властивості, а не на особливості психіки. Зокрема, при вивченні дитини передусім досліджувалося її ставлення до речей, природи, товаришів, сім'ї, школи, дитячого колективу, до вихователів, суспільних явищ, держави, а також моральність, релігійність, правосвідомість, світосприйняття та інше [8].

Широка дискусія з приводу тестування розумових здібностей, зокрема, аналіз західної концепції "константності інтелекту", дали змогу педологам прийти до висновків про її повну помилковість, адже істотні зміни в умовах навчання і виховання дитини, як у бік поліпшення, так і в бік погіршення, можуть відповідно змінити її інтелектуальний статус.

Проблема розробки тестових методик була у центрі уваги педологів Ф. Дунаєвського, М. Сиркіна. У працях А. Мандрики давалася тонка інтерпретація умов конкретного застосування математично-статистичних методів обробки результатів тестових обстежень. Г. Костюк здійснив аналіз залежності результатів тестування від форми тесту. Загалом, слід погодитися з думкою Ю. Гільбуха, що в сучасній тестології дуже мало таких методологічних проблем, які не дістали б певного висвітлення у вітчизняних педологічних публікаціях 20–30-х років.

Розвиток педології як науки справляв безпосередній вплив на становлення психологічної служби в школі. Формування предмету педології, по суті, спрямоване на комплексний характер дослідження, поєднуючи в собі риси психологічної, соціологічної і медико-біологічної дисциплін одночасно. Оскільки дитяча й педагогічна психологія розглядалися як складові педології, та результати психологічних досліджень впроваджувалися в педагогічну практику опосередковано, синтезуючись з даними

інших наук про дитину. Причому значення цих результатів для педагогічної практики, як і сама роль психолого-педагогічних досліджень у забезпеченні навчально-виховного процесу, були неоднаковими протягом періоду 20-х–30-х років.

На основі першоджерел та наукової літератури ми дійшли до висновку, що сучасна педагогічна теорія і практика збагатилася всім тим різноманіттям психолого-педагогічних методів дослідження саме завдяки здобуткам вітчизняних та зарубіжних представників реформаторської педагогіки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. – М.: Госиздат, 1923. – 408 с.
2. Бинэ А. Введение в экспериментальную психологию. – СПб, 1895. – 212 с.
3. Гергет А., Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения. – Херсон: Госиздат, 1925. – 250 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/ Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.
5. Лазурский А.Ф. Личность и воспитание. Естественный эксперимент и его школьное приложение. – Пг., 1918. – 190 с.
6. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. – М., 1909. – 342 с.
7. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. В 3-х Ч. – СПб.: Изд-во Мир, 1911. – Т.1.–659 с.
8. Плани, звіти та доповіді про діяльність Центральної дослідної станції педологічного відділу Головоцвику при Наркомосі УРСР за 1922/23 рр. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1624.
9. Румянцев Н.Е. Педология наука о детях. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1910 – 81 с.
10. Чмелева Е.В. И.А.Сикорский о развитии интеллекта детей раннего и дошкольного возраста // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.66 – 72
11. Stern W. Die differentielle Psychologie in ihren methoden Grundlagtn – Leipzig, 1911. – 502 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кравцова Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* вивчення проблеми дитини у творчості представників реформаторської педагогіки.

## ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

**Сніжана КУРКІНА**  
(Кіровоград)

У статті пропонується аналіз принципів художньо-педагогічного спілкування, що можуть бути застосованими в процесі викладання мистецьких дисциплін, зокрема на уроках світової художньої культури. Обґрунтовується необхідність вивчення й практичного використання законів спілкування з метою встановлення й удосконалення партнерських стосунків між суб'єктами педагогічного процесу.

Сучасний стан розвитку людської цивілізації актуалізує потребу пошуку нових

способів реалізації творчих потенцій особистості. Одночасно із цим відбувається процес зміни уявлень про сутність та мету виховання й навчання. Виникнення нагальної потреби в удосконаленні навчально-виховного процесу в школі зумовлює необхідність оновлення форм і методів організації спілкування між учителем та учнями. Сучасній

школі стають потрібні педагоги нової генерації, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу учня, що є головною характеристикою учителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів художньої культури.

Отже, метою статті є обґрунтування актуальності пошуку гуманних і демократичних принципів спілкування між учителем та учнями, з'ясування особливостей організації художньо-педагогічного спілкування на уроках світової художньої культури в ЗОШ, а також виявлення основних принципів організації такого виду спілкування.

Зауважимо, що пошук способів розв'язання й удосконалення навчально-виховної роботи не є новим у шкільній теорії і практиці. Більшість провідних учених у галузі педагогіки та психології, учителів-практиків (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова) вказували на необхідність виховання творчої особистості, пошук нових форм спілкування з учнівською аудиторією й особливу роль відводити мистецьким дисциплінам з огляду на їхні широкі можливості у формуванні позитивних моральних, духовних і специфічних індивідуальних психічних якостей. Зауважимо, що на особливе місце художнього виховання в навчально-виховному процесі вказує те, що воно тлумачиться як "складова естетичного виховання; формування засобами мистецтва естетичного приймання, розвиток художньо-творчих здібностей людини в різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити в життя прекрасне..." [2, 354].

Окрім того, необхідність здійснення систематичної художньої освіти в школі продиктовані європейськими тенденціями в галузі освіти й сучасною соціокультурною ситуацією, адже "...кожна історична епоха породжує свої ідеальні та неповторні уявлення про світ, спираючись на які людина живе в суспільстві. Таким чином породжуються емоційні та чуттєві переживання, виникають уявлення про добро і зло, красу і потворність, відповідно до яких всі предмети, явища і події цієї історичної епохи отримують свою художню цінність і віддзеркалюються в художній творчості її митців" [9, 9].

Щодо особливостей організації спілкування, й зокрема такого його типу, як художньо-педагогічне спілкування, наявність якого повинна стати однією з головних характеристик уроків світової художньої культури, то доведеним є те, що найбільших успіхів вдається досягти тим педагогам, які виходять на духовні контакти зі своїми учнями. У процесі спілкування з учнівською аудиторією

прогресивно налаштовані вчителі завжди намагаються досягти (на уроці або поза уроком) духовного єднання, піднімаючись тим самим на вищий рівень спілкування – спілкування духовне. Зауважимо, що такий тип спілкування, як і педагогічний вплив, загалом не обмежуються тільки аудиторним часом, а тривають і поза стінами школи, у неформальних стосунках викладача й учнів. Такі педагоги зазвичай не відділяють процес навчання від процесу виховання, вони здатні захоплювати учнів своїми думками й почуттями, надихати їх своїми ідеалами й переконаннями.

Тільки так, за твердженням учених, у процесі духовного спілкування й відбувається виховання, тобто формування в підростаючій людині духовних цінностей – позитивного ставлення до життя, людей, до самої себе, уявлень про добро і зло, щастя, сенс життя. Слід відзначити, що духовні цінності здобуваються самостійно, мають особистісний характер і виробляються на основі власного переживання [3, 295, 304]. Отже, цей процес є глибоко індивідуальним, відбувається під час духовного спілкування, а не при передачі в готовому вигляді знань і вмінь.

У психології це твердження пояснюється тим, що духовне спілкування, засноване на співпереживанні один одному, на відміну від навчання, що адресується майже винятково до свідомості суб'єкта [8, 212]. Тому духовне спілкування пов'язане головним чином з підсвідомістю тієї людини, на яку має бути спрямований педагогічний вплив і "...саме завдяки підсвідомості зовнішні стосовно суб'єкта соціальні норми стають внутрішнім регулятором його поведінки" [8, 212].

В процесі формування й розвитку такого виду спілкування предметам мистецького циклу, до якого належить і курс світової художньої культури, завжди приділялася велика увага. Це пояснюється тим, що мистецькі дисципліни передбачають вияви вільної художньої дитячої творчості при розв'язанні завдань виховання, розширюють кругозір і заохочують дітей до свідомого розв'язання тих чи інших життєвих проблем і ситуацій. Це пов'язано з тією особливою роллю, що відіграють у житті людей образотворче мистецтво, література, музика, театр.

Таким чином, духовне спілкування є безпосереднім знаряддям виховання й охоплює надзвичайно широкий спектр людських стосунків – дітей з батьками, педагогами, друзями, однолітками й взагалі людини з іншими людьми. Це дає підстави говорити про своєрідні види духовного спілкування, що залежать від індивідуальної ситуації і

приспосовуються до конкретних умов. Особливості формування видів спілкування зумовлюється багатьма чинниками. Якщо йдеться про художньо-педагогічне спілкування, яке є своєрідним різновидом спілкування духовного, то його специфіка полягає у "...наданні реальному спілкуванню людей додаткових засобів... ілюзорного, символічного спілкування з героями художніх творів і їхніх творців" [3].

Знати й розуміти специфіку такого ілюзорного спілкування необхідно, адже саме цим знаряддям доводиться користуватися педагогу в процесі викладання курсу світової художньої культури в ЗОШ. З цього приводу відомий філософ М.С. Каган у своїй книзі "Світ спілкування" справедливо зауважив: "...Мета і завдання митця – не повідомляти якісь істини читачеві, глядачеві, слухачеві й не намагатися повчати його, а зав'язувати з ним уявлюване спілкування й тим самим прилучити його до своїх цінностей – до своїх ідеалів, прагнень, моральних принципів, політичних переконань, естетичних переживань... Художник розкриває перед людьми свою душу як перед найближчими друзями, сповідується перед ними щиро й відверто і тим самим їх виховує. Таке морально-естетично-цивільне виховання мистецтвом і доповнює, і поглиблює, і цілеспрямовано розширює досвід особистості..."

Сила художнього спілкування-виховання ґрунтується на тому, що великі майстри мистецтва та їхні герої досягають такої глибини й повноти саморозкриття, яка, вочевидь, недосяжна в реальному спілкуванні людей... Глибина психологічного аналізу, що є доступною літературі, театру, кіномистецтву, і ті засоби проникнення в неусвідомлені й словесно невимовні психічні процеси, котрими наділені музика, танець, живопис, відкривають нам душі наших художніх друзів у всій повноті, у цілісній єдності свідомого й підсвідомого змісту...

Значення художнього спілкування полягає у тому, що воно робить нашими партнерами, нашими улюбленими друзями видатних представників роду людського, особливо духовно багатих і духовно сильних, особливо розумних і тонких, особливо шляхетних і людяних... Спілкування з ними, нехай ілюзорне, здатне відіграти в житті людини більшу часом роль, ніж спілкування з реальними партнерами..." [3]. Таке визначення художнього спілкування є досить точним, розуміння сутності цього явища є необхідним для тих, хто хоче опанувати секрети педагогічної майстерності.

Вивчення й аналіз наукових праць з цієї проблематики переконує у необхідності вивчення та використання законів спілкування,

тобто теоретичного осмислення цієї проблеми для її практичного застосування, особливо для виховання людини, удосконалення людських стосунків, оскільки в цьому й полягає сенс педагогічної праці.

У процесі викладання курсу "Світова художня культура" це має особливу роль, оскільки принципи, методичні завдання викладання СХК у школі є особливими. Під час формулювання принципів викладання СХК, визначаючи методичні завдання курсу, можна дійти до висновку, що необхідною у процесі викладання є опора на спілкування як на властивість, характерну художній творчості. Тільки в цьому разі викладач зможе зійти з добре втровою доріжки вивчення мистецтва, де на першому місці стоять завдання пізнавальні, на другому – розвивальні, а на третьому – ті, що виховують, і сміливо може вийти на шлях діалогу, на якому панують співдружність, співпереживання й співтворчість усіх, хто йде цим шляхом.

Стверджуючи, що принципи викладання СХК повинні будуватися на спілкуванні, ми маємо на увазі, звичайно, не побутове значення слова спілкування як будь-який зв'язок між людьми або "взаємні зносини, діловий або дружній зв'язок" [8, 427], а його філософське значення, в основі якого лежить поняття діалогу. Для більшого розуміння відмінності в побутовому й філософському тлумачення цього поняття, наведемо визначення діалогічного спілкування, котре сформулював М.С. Каган у своєму зверненні до шкільного вчителя: "Спілкування – це така взаємодія людей, що за своєю структурою симетричне, у ньому немає вчителя й учня, а є партнери, рівні один одному учасники єдиної діяльності. Ідеальна модель людського спілкування – дружба, що може існувати тільки як зв'язок різних, але рівних людей. І мета дружби – не передати якусь інформацію, не навчити чогось. Сутність дружби полягає у тому, щоб домогтися спільності людей, виробити загальні цінності, єдині життєві позиції, при цьому кожен з них залишається неповторною індивідуальністю й цінує її в іншому" [3, 29].

Звичайно, потрібно усвідомити умовність та ідеальність моделі спілкування-дружби, запропонованої ученим, зрозуміти абсолютну неможливість її застосування на уроці в чистому вигляді. Але в той же час ця ідеальна конструкція спілкування зможе допомогти виробити принципи реального викладання мистецтва, які допоможуть наблизитися до розв'язання найскладніших завдань духовного формування й творчого розвитку учнів.

Перш ніж розпочати процес визначення принципів художньо-педагогічного спілкування, необхідно виявити його

учасників – “партнерів”. Хто з ким буде спілкуватися на уроці художньої культури і в яких взаєминах вони будуть перебувати?

Сторін, що спілкуються, повинно бути не дві, як звично було б припустити, оскільки ми звикли до того, що “...процес навчання має двосторонній характер: учитель навчає, учень навчається” [8, 67], а, принаймні, три: вчитель, учні, мистецтво, бо в спілкуванні “...немає відправника й одержувача повідомлень, а є співрозмовники, співучасники спільної справи” [7, 146]. Зв'язок між означеними трьома сторонами процесу художньо-педагогічного спілкування схематично можна подати не у вигляді однолінійної послідовності, а у вигляді трикутника, де стрілки сторін показують взаємний вплив учасників один на одного:

Розглянемо кожну із трьох пар взаємозв'язків.

**Учитель – мистецтво.** Учитель, готуючись прийти в клас із розповіддю про який-небудь твір мистецтва, сам як читач, глядач, слухач переживає цей доробок. Випробувавши на собі його вплив, тобто, вступивши в діалог з його автором (учитель – мистецтво), він створює і проводить урок, заснований уже на його власній позиції, думках і почуттях із приводу цього конкретного твору (учитель – мистецтво).

**Учитель – учні.** Учитель – посередник між мистецтвом й учнями, “довірена особа” мистецтва на уроці. Він, розповідаючи про який-небудь художній твір, захоплює учнів своїм ставленням до нього й тим самим впливає на них, пробуджує у них бажання самостійно звернутися до цього твору, увійти в контакт із його автором, визначити свою позицію в спілкуванні (учитель – учні). Проводячи урок, учитель бере до уваги вікові, психологічні й інші особливості учнів, визначаючи у зв'язку із цим конкретні форми, прийоми уроку, з повагою й розумінням ставиться до думок учнів, сприймає їхню думку й позицію на уроці (учитель – учні).

**Мистецтво – учні.** Учні поринають у духовний світ твору мистецтва в процесі його сприйняття, тим самим вступають у духовний контакт із його героями або з його творцем. Мистецтво впливає на учнів, пробуджує їхні почуття й думки, викликає міркування над життям, своєю особистою позицією (мистецтво – учні). В учнів з'являється бажання й формується потреба до самостійної естетичної діяльності – до вираження своїх вражень від мистецтва, до його захисту й пропаганди, до власної художньої творчості, до утвердження краси в житті (мистецтво – учні).

Визначивши взаємини сторін, що спілкуються, перейдемо безпосередньо до розгляду головних принципів організації художньо-педагогічного спілкування на уроці

світової художньої культури. У цьому разі ми будемо ґрунтуватися на твердженнях сучасної теорії діалогу й використовувати її термінологію.

**Перший принцип** полягає у: визнанні рівності всіх “партнерів” спілкування й унікальності кожного. Слід зауважити, що означений принцип вимагає беззастережно дотримуватись ідеї рівності настільки, на перший погляд, різних «партнерів», якими є вчитель, учні й мистецтво. Звертають на себе увагу розходження у віці й багажі знань, життєвому досвіді й творчому потенціалі, психічних та інших особливостях учнів і вчителя; різниця поглядів на мистецтво; на життя й на способи її вираження у творчості художників, що жили в далекі від нас епохи, і в наших сучасників; національні розходження. Але всі ці й багато інших розбіжностей врешті-решт і становлять те, що ми називаємо унікальністю “партнерів”, яку кожна зі сторін повинна визнавати й поважати в іншому, і в цьому розумінні й повазі полягає рівність партнерів спілкування.

Рівність, котру можна розуміти як право кожного залишатися самим собою, право на свою позицію, право бути сприйнятим у суспільстві. “Мистецтво бути іншим” – так визначив спілкування В. І. Леві, що означає необхідність розуміти іншого таким, яким він є, а для того, “...щоб зрозуміти іншого, потрібно перейнятися його значущістю, тобто вжитися в його світ [5, 51]. Інакше кажучи, треба прагнути до встановлення на уроці-спілкуванні обставин взаємного інтересу, довіри й поваги, створення атмосфери взаємного єднання всіх учасників, а це буде можливим тільки в тому разі, якщо всі три “партнери” – учитель, мистецтво й учні (причому кожний з учнів) – увійдуть у духовний контакт один з одним.

Спілкування на уроці мистецтва не відбудеться без дотримання поряд з першим і його **другого принципу**: організації дії або інакше кажучи, “події” спілкування, що здатна створити й активізувати діалогічні стосунки між трьома сторонами, що спілкуються, тобто такої “події”, яка об'єднала б усіх, викликала бажання спілкуватися, сколихнула, схвилювала учителя й учнів, змусила б кожного “отримати” свою думку й викликала бажання до її виявлення.

У цьому разі мистецтво як “партнер” безпосереднім чином бере участь у діалозі, являє собою джерело енергії “події” і визначає його естетичний характер. Тобто мистецтво надає матеріал для спілкування й пронизує урок своїм пафосом – пафосом конкретного твору на конкретному уроці, провокуючи виникнення естетичних стосунків, що утворюються лише за

умови залучення учнів до естетичної діяльності.

**Третім принципом** художньо-педагогічного спілкування назвемо активізацію співпереживання на уроці. Співпереживання, співчуття, співучасть, як стверджують педагоги й психологи є важливими психологічними механізмами спілкування. Почуття, емоційний механізм переживання іншої людини здатні продемонструвати, наскільки одна людина є цінною і значущою для іншої, якою мірою вона змогла перейнятися її турботами й переживаннями, сприйняти відмінну від власної світоглядну позицію – без цього спілкування відбутися не може. Звичайно, викладач при цьому потрібен пам'ятати, що переживання й співчуття невіддільні від розуміння й становлять із ним єдине ціле. Відзначимо надзвичайну важливість цього принципу, тому що ми організуємо спілкування з таким “партнером”, як мистецтво, прагнемо до розвитку в дітей такої виду діяльності, як естетична – адже переживання перебувають у самій природі ціннісного пізнання світу.

**Четвертим принципом** художньо-педагогічного спілкування на уроці мистецтва є втілення своїх позицій і переконань кожною зі сторін, що спілкуються. Обґрунтовуючи це твердження, можна уточнити, що логічні й предметно-значеннєві зв'язки, щоб стати діалогічними, повинні втілюватися, тобто увійти в іншу сферу буття: стати словом, тобто висловлюванням, і одержати автора, тобто творця цього висловлювання, чия позицію воно виражає.

На уроці обов'язково “висловлюється” мистецтво – який-небудь твір літератури,

музики, образотворчого мистецтва, пронизуючи урок особистісним ставленням композитора, письменника або художника до зображуваного у творі життя. Висловлюванням учителя є сам створений ним урок, у якому розкрита його власна позиція. Висловлювання учнів (вони можуть висловлюватися в різних формах, не обов'язково в словесній) тією самою мірою повинні підкорятися законом діалогічного спілкування – у кожного з них повинна сформуватися власна думка.

Отже, урок світової художньої культури повинен бути обміном живими людськими думками й досвідом. Тільки таке художньо-педагогічне спілкування, побудоване на принципах діалогу, повинно стати значущим для тих, хто міркує над проблемами вдосконалення навчально-виховної роботи на уроках мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
3. Каган М. С. Мир общения. – М., 1988.
4. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Музыка в школе. – М., 1987.
5. Леви В.И. Искусство быть другим. – М., 1980.
6. Методика преподавания литературы. Учебник для педагогических институтов. – Л., 1985.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1968.
8. Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М., 1987.
9. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури. – К., 2007.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Куркіна Сніжана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

## СУТНІСТЬ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ

**Неля МАЗУР**  
(Кіровоград)

У статті на основі аналізу й узагальнення сучасних теоретичних підходів робиться спроба визначити сутність та обґрунтувати зміст професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

Реформування українського суспільства закономірно супроводжується принциповим оновленням усіх соціальних інститутів, у тому числі й системи освіти. Доля України сьогодні істотно залежить від того, яким буде Вчитель – ключова фігура ХХІ століття – століття освіти. У цих умовах забезпечення якості й ефективності професійної педагогічної освіти є однією з пріоритетних вимог держави та суспільства, що зумовлює значні вимоги до

рівня професійної підготовки майбутнього викладача педагогіки як носія гуманістичних педагогічних цінностей, сутнісних характеристик нової освітньої парадигми, високих зразків професійно-педагогічної культури.

Перехід в Україні до європейської системи вищої освіти вимагає від викладача вищої школи здатності працювати в умовах переходу до двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, здатності до застосування до нових форм і методів організації навчального процесу, збільшення ролі самостійної роботи студентів,

демократизації навчального процесу, забезпечення мобільності студентів роботи в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо.

Інтенсивне поширення в педагогічній практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників педагогічного процесу, активізацію їхніх творчих, суб'єктних можливостей, актуалізує вимоги до рівня сформованості професіоналізму саме викладача педагогіки, від якого найбільшою мірою залежить формування гуманістичної педагогічної позиції та професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, становлення його ціннісних орієнтацій та спрямованості до організації особистісно та національно зорієнтованого виховного процесу у загальноосвітній школі.

Відповідно актуальним є завдання наукового обґрунтування змісту професіоналізму майбутнього викладача педагогіки як інтегрованого утворення, що найбільш повно та цілісно характеризує професійний розвиток його особистості.

Слід відзначити, що науковцями досліджено різні аспекти соціально-професійного становлення особистості викладача вищої школи, а саме: проблеми формування соціальної та професійної зрілості педагога (І. А. Зязюн, М. П. Лебедик, В. В. Радул та ін.); професійної майстерності вчителя (В. І. Авершин, Ю. Л. Баланюк, І. А. Зязюн, М. Євнух, І. Т. Федоренко, І. І. Чернокозов, Л. Л. Хоружая, С. О. Шмаков та ін.); професійно-педагогічної культури (Ж. Л. Вітлін, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Н. Б. Крилова, В. О. Сластьонін та ін.), умов становлення професійної мотивації майбутнього педагога (В. К. Буряк, В. М. Галузинський, Н. В. Кічук, Н. Г. Ничкало та ін.); проблеми його професійного самовдосконалення (І. А. Зязюн, С. Б. Єлканов, Л. В. Кондрашова, М. І. Сметанський, Н. Г. Ничкало, В. О. Мартиненко, С. О. Сисоєва та ін.).

У науково-педагогічній літературі нагромаджено значний досвід обґрунтування умов формування професіоналізму педагога. Зокрема, проблема становлення професіоналізму майбутнього педагога досліджується в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, у працях С. Я. Батишева, А. О. Деркача, С. О. Климова, Т. В. Кудрявцева, А. К. Маркової, Ю. П. Поваренкова, О. В. Романової, В. В. Рибалка, В. Д. Шадрикова та ін. Дослідження окремих аспектів професіоналізму педагога як наукової проблеми започатковано в дисертаціях І. Д. Багаєвої (1991), Л. К. Гребенкіної (2000), Б. А. Дьяченка

(2000), Т. І. Рудневої (1996), А. В. Соложина (1997), Н. В. Гузій (2007). Проте, недостатньо дослідженими, на наш погляд, залишаються аспекти теоретичної інтерпретації змісту професіоналізму майбутнього викладача педагогіки та визначення організаційно-педагогічних умов його формування в умовах магістратури.

Тому мета цієї статі – визначити сутність та основні змістовні характеристики професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

Для з'ясування змісту категорії “професіоналізм майбутнього викладача педагогіки” звернімося до аналізу базових понять. За визначенням О. А. Бодальова, “професіонал – це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або, такими психічними властивостями, котрі становлять сталу структуру, дають змогу йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як хороший фахівець”. Учений зазначає, що “...справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності й на досягнення в ній унікального, неординарного результату” [1, 74].

На думку Ю. Н. Кулюткіна та Г. С. Сухобської, “професіоналам інших сфер діяльності достатньо кваліфіковано виконувати свою власну діяльність, в той час як викладач повинен не тільки викладати знання, а й організувати навчальну діяльність студентів” [6, 112]. Для досягнення професійного рівня в цій галузі викладачу необхідно володіти комплексом знань про педагогічну діяльність, її закони, норми, професійну поведінку. У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. В. Радула професіоналізм педагога визначається як “сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у людині в процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв'язання складних професійних завдань” [9, 203].

Ми враховуємо думку Н. В. Кузьміної, яка виокремлює поняття “професіоналізм діяльності” й “професіоналізм особистості педагога” як сукупність двох взаємопов'язаних підсистем, які входять в єдине поняття “педагогічний професіоналізм” [4; 216]. Під професіоналізмом діяльності педагога дослідниця розуміє кількісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що характеризує високу кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, в тому числі професійних завдань,

що дозволяє здійснити педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізмом особистості викладача інтерпретується як якісна характеристика суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіонала, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста. Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію [4; 216].

Отже, підходи до визначення сутності поняття «професіоналізм майбутнього викладача» пов'язані насамперед з окресленням рівня особистісно-професійного розвитку та його відповідності вимогам професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Слід зауважити, що наукове дослідження проблеми визначення, формування та оцінки рівня професіоналізму майбутнього викладача було розпочато ще у двадцятих роках минулого століття і пов'язане із спробами створити професіограму майбутнього вчителя й викладача.

Одним з засновників професіографії педагогічної праці був П.П. Блонський. Він уважав, що педагоги повинні бути вихованими і освіченими людьми, постійно самовдосконалюватися. Не треба поспішати вчити вчителя як розвивати дітей, треба спочатку вчити, як розвивати самих себе, оскільки саморозвиток педагога повинен передувати вихованню дітей.

Ці ідеї розвивав З.Т. Шацький: «Найважливіша ідея, яка повинна бути усвідомлена вчителем – це еволюція педагогічної справи, еволюція праці й пошуків форми, способів, методів, зв'язків, причин і наслідків педагогічних явищ, тісно пов'язаних між собою».

Він висунув наступні вимоги до системи підготовки педагога:

- 1) оволодіння науково-теоретичними знаннями і передовим педагогічним досвідом;
- 2) озброєння міцними знаннями планування і організації навчально-виховного процесу (управлінський аспект);
- 3) здійснення трудового політехнічного виховання;
- 4) зв'язок вищого і середнього педагогічних навчальних закладів з школою;
- 5) формування потреби в самостійній роботі, навичок самоосвіти [7; 34-35].

Професіографічні вимоги до майбутнього викладача були в цей період предметом досліджень відомих учених: М. Беляєва,

М. Левітова, Т. Маркаряна, Г. Прозорова та ін. На основі їхніх досліджень професіограма викладача містила наступні вимоги до педагога: він має бути активним громадським діячем, мати громадянську позицію; знати свій предмет, поєднувати навчальну роботу з виховною; знати всіх учнів своєї групи, її сильні і слабкі сторони, умови у яких вони живуть, індивідуалізувати підхід до них та інше.

У 70–80-х роках ХХ століття набули поширення дослідження, присвячені індивідуальним особливостям особистості майбутнього викладача, причому акцент робився на обґрунтуванні вимог до кваліфікації, розвитку здібностей, професійних і соціальних якостей людини.

У 80–90-і роки в педагогічній науці при визначенні змісту професіоналізму майбутнього педагога приділяли багато уваги таким поняттям, як: педагогічна культура, педагогічна компетентність, професійна культура тощо.

Таким чином, у процесі інтерпретації сутності та визначенні змісту професіоналізму майбутнього викладача педагогіки можна виділити два теоретичних підходи – культурологічний та компетентнісний.

У контексті першого з них, розробленого у працях відомих науковців В.О. Сластьоніна, М.В. Тамаріна, І.Ф. Ісаєва, О.І. Міщенко, І.А. Зязюна та ін., зміст професіоналізму майбутнього викладача визначається з огляду на особливості професійної діяльності й процесу його становлення особистості у соціокультурному педагогічному середовищі.

Враховуючи результати наукових досліджень В.О. Сластьоніна, І.І. Ісаєва, В.М. Гриньової та інших науковців зміст професійної культури викладача педагогіки ми розглядаємо як інтеграційну якість особистості педагога-професіонала, умову й передумова результативної педагогічної діяльності, складне особистісне новоутворення, що інтегрує професійну філософію, рефлексивну культуру, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і самореалізацію в професії.

Ми враховуємо думку В.О. Сластьоніна, що технологія педагогічної діяльності викладача вищої школи, як компонент професійної культури реалізується в процесі розв'язання бінарних груп педагогічних задач: аналітико-рефлексивних – задач аналізу і рефлексії цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин тощо; конструктивно-прогностичних – задач побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, вироблення й

ухвалення рішення, прогнозування результатів і наслідків прийнятих рішень; організаційно-діяльнісних – задач реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднання різноманітних видів педагогічної діяльності; оціночно-інформаційних – задач збирання, обробки і збереження інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивної оцінки; корекційно-регулюючих – задач корекції ходу, змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їхньої регуляції і підтримки [8].

Урахування ідей В.О. Сластьоніна дає змогу вважати, що професіоналізм майбутнього викладача педагогіки має містити такі критеріальні характеристики:

- діапазон професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійний і концептуальний апарат;
- орієнтування в сфері навчального предмета (педагогіки), рівень володіння ним; здатність до трансформації предметного змісту в діяльнісно-комунікативній формі;
- мотиваційна й практична готовність до різних педагогічних функцій;
- володіння сучасними технологіями, здатність до виконання різних педагогічних функцій – інтелектуально-розвивальних, індивідуально-формульних, функцій педагогічного аналізу, проектування, експертизи;
- дослідницький потенціал викладача;
- саморозвиваюча активність педагога.

Ми враховуємо думку А.К. Маркової, що близьким до реального професіоналізму є поняття “компетентність”. Це, на думку вченої, теж характеристика конкретної людини, а саме – індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії. Слід враховувати думку Н.Пов'янкель, яка в моделі професіогенезу фахівця виокремлює таку складову, як професійна компетентність, в якій убачає не тільки критерій професіоналізму фахівця у розв'язанні різноманітних обов'язків, але й рівень професійності психічних процесів, які забезпечують діяльність, а також як визначальний чинник, від якого залежить успіх реалізації соціальних, пізнавальних і інших особистісно і професійно значущих функцій [5, 137-138].

Сьогодні компетентність частіше визначають як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність компетентності пропонується за характером результату праці людини. Кожен

працівник компетентний тією мірою, якою виконувана ним робота відповідає вимогам, що ставляться до кінцевого результату відповідної професійної діяльності; оцінка або вимірювання кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб судити про компетентність. Неправомірно судити про компетентність не за результатом, а за тим, що вкладається в його досягнення, наприклад, старання людини [7, 26].

А.К. Маркова в книзі “Психологія професіоналізму” виділяє нормативний і реальний професіоналізм. Як відзначає автор, перший означає загальну характеристику вимог професії до людини, друга впливає з набору психічних якостей конкретної людини, які стають її внутрішньою характеристикою. Подібний підхід допомагає об'єктивно оцінити рівень розвитку професіоналізму конкретного фахівця, виробити для цього можливі показники й критерії. А.К. Маркова розглядає дві сфери професіоналізму: мотиваційну і операційну. Кожна з них охоплює різноманітні психологічні показники, в яких обґрунтовуються психологічні критерії професіоналізму педагога, основні етапи на шляху до його досягнення й можливі ступені в кожному етапі.

А.К. Маркова виділяє декілька видів професійної компетенції, володіння якими вказує на ступінь зрілості людини в професійній діяльності:

- спеціальна компетенція – володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетенція – володіння вмінням вести спільну професійну діяльність на засадах співробітництва, володіння прийомами професійного спілкування, які притаманні цій професії, нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна компетенція – володіння засобами власного самовираження і саморозвитку, засобами опору професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетенція – володіння засобами самореалізації і розвитку індивідуалізації у межах професії та готовність до професійного зростання, самореалізації і самоорганізації [5, 34-35].

Професійна компетентність педагога не обмежується вузько професійними рамками. Вона пов'язана з розв'язанням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних, фізіологічних та інших проблем. Тому в широкому аспекті – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких



забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності [10, 17-18].

Тому ми враховуємо думку Є.А.Клімова, що професіоналізм – це особливий психологічний стан особистості, що характеризує не тільки вищий рівень знань і результати людини в певній сфері діяльності, але й певну системну організацію свідомості, психіки людини [3]. Тобто в поняття “професіоналізм” Є.А. Клімов уводить не просто знання, уміння й навички, важливим чинником є і розвиток особистості професіонала, що містить, як мінімум, наступні компоненти:

1. Особистісні характеристики суб’єкта діяльності:

- образ світу;
- спрямованість, соціально орієнтовані мотиви;
- ставлення до зовнішнього світу, до людей, до діяльності;
- ставлення до себе, особливості саморегуляції;
- креативність, її здібності;
- інтелектуальні риси;
- особливості індивідуальності;
- емоційність, її особливості й вияви;
- особливості усвідомлення спорідненості своєї професії з іншими;
- уявлення про педагогічні здібності, поєднання особистісних якостей, і необхідних для професіонала;
- уявлення про своє місце в професійній спільноті.

2. Діяльнісні характеристики професіонала (особливості здійснення практичної діяльності):

- моторика;
- уміння, навички, орієнтовані на предметну сферу праці;
- комунікативні вміння й навички, уміння здійснювати соціальний вплив;
- уміння й навички саморегуляції.

3. Особливості знань професіонала:

- сприйняття інформації, увага, професійна специфіка уваги, відчуття і сприйняття;
- переробка інформації й ухвалення рішень, пам’ять, мислення, уява, їх професійна специфіка;
- здатність поновлювати знання відповідно до науково-технічного прогресу, прагнення до вдосконалення професійних знань.

4. Інформованість, досвід і культура професіонала.

5. Психодинаміка, інтенсивність і швидкість зміни переживань.

На сучасному етапі наукового дослідження феномену професіоналізму значна увага приділяється комплексному аналізу педагогічного професіоналізму. Зокрема у

дослідженні Н.В. Гузій визначено, що професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічне явище характеризує суспільно значущі орієнтири професійної культури педагогічної спільноти, що за допомогою логічного ряду понять “професія (педагогічна професія)” – “спеціальність (фах)” – “педагогічна спеціальність” – “спеціалізація (педагогічна спеціалізація)” розкривають різноманітні види педагогічної праці та їхні особливості, а за допомогою понять “рівень педагогічної освіти” – “педагогічний досвід (стаж)” – “педагогічна категорія (звання, посада, ступінь)” та ін. – їхні кваліфікаційні характеристики й параметри. Натомість професіоналізм педагога як психолого-педагогічний феномен розуміється індивідуальною проєкцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і визначається складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури [2, 16-17].

Ми враховуємо думку Н.В. Гузій, яка у змісті інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму визначає: мотиваційний – педагогічну спрямованість та динаміку її трансформації у культуровідповідну професійно-педагогічну позицію, що забезпечує усвідомленість й упорядкованість системи ціннісних орієнтацій та ставлень освітян до педагогічних явищ і цінностей педагогічної культури; когнітивний – педагогічну компетентність, що розкриває академічну зрілість, розвиненість й багатство професійно-педагогічного тезаурусу як систему теоретичних, прикладних (у тому числі аутопсихологічних) знань на основі продуктивної організації педагогічного мислення з переходом у педагогічну свідомість; афективний – емоційну експресивність та професійну усталеність педагога, що характеризується багатством духовним, позитивних за своєю модальністю переживань у гармонійному поєднанні з професійно-педагогічною врівноваженістю і стресостійкістю та становить емоційно-почуттєву культуру педагога; конативний – педагогічні уміння, вправність педагога на основі сформованої професійно-педагогічної техніки, що зумовлює етичні й естетичні властивості комунікативної канви педагогічних

дій та культуру професійної поведінки педагога. В результаті наукової інтерпретації змісту виділених у моделі інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму доведено їх ціннісно-сміслову підгрунтя, що виконує спонукально-стимулювальну, орієнтаційно-вибіркову, рефлексивно-регулятивну, стабілізувальну, корекційно-розвивальну, прогностичну та адаптивну функції і зумовлює культуру самовизначення педагога у світі професійних цінностей [2, 18-19].

Таким чином, професіоналізм – це інтегральна характеристика діяльності та особистісно-професійного розвитку майбутнього викладача педагогіки. Професіоналізм як якісна характеристика особистості розкриває високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, спрямованих на прогресивний професійний саморозвиток. Сприйняття людиною власної професійної діяльності та її ставлення до праці, що є найважливішими критеріями професіоналізму, формувалися в ході історичного розвитку суспільства і знаходять своє відображення на всіх етапах розвитку, саморозвитку й реалізації потенціалу особистості у професії.

Відповідно актуальним є завдання наукового обґрунтування змісту та умов ефективного становлення професіоналізму майбутнього викладача педагогіки, як інтегрованого утворення, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності, містить спрямованість на роботу в умовах змінного соціокультурного середовища, готовність до

наукової співпраці в європейських масштабах, ціннісні орієнтації на основі поєднання досягнень національної і світової вищої школи та розвиненість особистості педагога-професіонала у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності й культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової сфери.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинт-Наука, 1998. – 230 с.
2. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога / Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – 13.00.04. – Київ, 2007. – 39 с.
3. Климів Е.А. Психологія професіоналізму. – М. – 1996.
4. Кузьміна Н.В. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета. – Л., 1972. – 308 с.
5. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
6. Моделирование педагогической ситуации // Под ред. Ю.Н. Кулоткина, Г.С. Сухобской. – М., 1984. – 281 с.
7. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник. – Кіровоград, «Мекс-ЛТД», 2007. – 252 с.
8. Слостенін В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «Екс.Об», 2004. – 304 с.
10. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К.: «Преса України», 2003. – 319 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мазур Неля Іванівна** – молодший науковий співробітник держбюджетної теми “Діагностика особистості вчительських кадрів”, аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження процесу формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

## ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

**Наталія МИРОНЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті розглядається сутність інноваційної діяльності та розкривається її значення в сучасній системі освіти. Показано роль та місце інноваційної спрямованості діяльності майбутнього вчителя технологій у процесі його професійної підготовки.

Кінець XX – початок XXI століття – час історичних підсумків і народження нових ідей. Це період активного розвитку та оновлення соціально-економічної, суспільно-політичної сфер життя, вироблення і впровадження нових технологій. Сучасний ринок праці вимагає підготовки нового покоління, готового до здійснення інноваційної діяльності. Інноваційність – ознака сучасного суспільства, об’єктивна реальність, яку потрібно усвідомити та прийняти. Провідна роль у підготовці

фахівців, здатних задовольнити сучасний ринок праці, належить педагогічним працівникам. Сьогодні значно змінюються і погляди на вчителя, який постійно має здобувати й узагальнювати нові знання, володіти новітніми технологіями та вміти їх передати так, щоб в учнів формувалися вміння виробляти нові знання, зіставляти, систематизувати, використовувати їх у житті. У такого вчителя має бути сформована інноваційна культура (складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї

розвитку економіки країни на інноваційних засадах), а отже, він має сформувати її у своїх вихованців. Інноваційна діяльність у галузі сучасної освіти регламентована відповідними нормативними документами: Законом України “Про інноваційну діяльність”, Положенням “Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України”. Враховуючи зміну навчальних програм з трудового навчання у зв’язку з переходом школи на 12-річний термін навчання та роль у них інноваційної діяльності, великого значення набуває саме підготовка майбутніх учителів технологій як керівників інноваційної діяльності учнів. Це передбачає розробку нових методичних матеріалів, готовність викладачів здійснювати цю інноваційну діяльність (уміння по-новому формулювати мету відповідного предмета, бачити індивідуальні здібності учнів та вміння їх розвивати, володіти технологіями інноваційного навчання тощо). Тому саме питання підготовки майбутнього вчителя технологій до організації здійснення та керування інноваційною діяльністю учнів і зумовило тему нашого дослідження.

Інноваційна діяльність у галузі освіти досліджується педагогічною інноватикою – окремою галуззю педагогіки. Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені (І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зяюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Кремень, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, А. Сологуб, Н. Федорова, А. Фурман, М. Ярмаченко та ін.).

Серед напрямів досліджень, що розробляються вітчизняними та зарубіжними науковцями, виокремлюємо такі: визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (В. Курило, О. Лоренсов, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Пінчук, М. Поташник, О. Саранов, О. Хомеріки, Н. Юсуфбекова та ін.); експертизу, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів (О. Абдуліна, Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Кальней, О. Касьянова, О. Орлов та ін.); вивчення та узагальнення світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування (О. Іонова, М. Кларін, Т. Кошманова та ін.); розробку методологічних основ становлення інноваційних закладів освіти й удосконалення системи управління ними (О. Киричук, В. Паламарчук, В. Риндак, Н. Федорова та ін.); дослідження соціокультурних проблем інноваційної діяльності, що акцентують увагу на суб’єктах інноваційних перетворень (К. Роджерс, М. Подимов, М. Поташник, А. Пригожин, Ф. Юсупов та ін.); обґрунтування

структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в освіті (К. Ангеловські, Л. Буркова, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлова, Ю. Максимов, А. Найн та ін.); теоретико-методологічні основи підготовки вчителів до інноваційної діяльності (В. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова, К. Макагон, Ю. Максимов, Л. Подимова, Т. Поніманська, Р. Скульський).

Головним суб’єктом інноваційної діяльності виступає учитель. Він як професіонал не лише має орієнтуватися в освітніх інноваціях, застосовувати їх у своїй роботі та володіти різними технологіями викладання свого предмета, але й як творча особистість, має бути готовим до самореалізації у діяльності та самостійного інноваційного пошуку. Саме тому досить важливим у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій є формування здатності до здійснення інноваційної діяльності. Адже з аналізу даних теоретико-експериментальних досліджень (О. Козлова, Н. Клокар, Л. Подимова та ін.) випливає, що більшість учителів відчуває певні труднощі у впровадженні педагогічних інновацій.

Мета цього дослідження полягає в аналізі поняття “інноваційна діяльність” та обґрунтуванні значення підготовки майбутнього вчителя технологій до її здійснення.

Інновації – це ідеї та пропозиції (у багатьох випадках засновані на результатах відповідних спеціальних наукових досліджень та інженерних розробок), що можуть стати основою створення нових видів продукції чи значно поліпшити споживчі характеристики (технічні, економічні тощо) наявних товарів, створення нових процесів, послуг чи будь-чого, що може поліпшити “якість життя” людства [9]. Тож поняттям “інновація” позначають нововведення, новизну, зміну, впровадження чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає уведення нового в цілі, зміст, форми й методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Отже, під педагогічною інновацією розуміють результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв’язків різноманітних педагогічних проблем. Педагогічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Інновації самі собою не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Проміжок часу, починаючи від появи ідеї до закінчення періоду використання нововведення, має назву життєвого циклу інновації. Життєвий

цикл інновації у послідовності проведення робіт становить інноваційний процес. Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз й оцінку введених учителями педагогічних інновацій, створення умов для їхньої успішної розробки та застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти спричинена певними обставинами. По-перше, розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу: ліцєях, гімназіях, авторських школах, колегіумах, приватних, недільних, духовних школах тощо. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку. По-друге, виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави формування особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. У цій ситуації суттєво зростає роль та авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій. По-третє, змінився характер ставлення вчителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих згори нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель вибирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми й способи педагогічної діяльності. По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентноспроможності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини,

створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних.

Зазвичай інновація спочатку сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, часто викликає різку протидію. З часом інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання. Згодом новий підхід до навчання чи виховання стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи [7].

Вид діяльності, пов'язаний із трансформацією наукових досліджень і розробок, інших науково-технологічних досягнень у новий чи поліпшений продукт, уведений на ринок, у новий чи поліпшений технологічний процес, використовуваний у практичній діяльності, чи новий підхід до соціальних послуг, є інноваційною [8]. Інноваційна діяльність завжди пов'язана з необхідністю зміни соціального середовища. Люди стають перед необхідністю переоцінити свої вимоги до життя, змінити погляд на багато речей і на самих себе. Створення, впровадження й ухвалення інновацій вимагає від особи активізації емоційної, інтелектуальної сфер діяльності, а також педагогічної креативності. У рамках інноваційного навчання створюються умови розвитку особи, здійснюється її право на індивідуальний творчий внесок, на власну ініціативу, право на свободу саморозвитку.

Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить необхідним застосування такого виду інновацій, як метод проектів.

На перший план виступає розвиток людини як особистості, формування її творчих та інтелектуальних здібностей. Адже що може бути більш суттєвим для сучасного молодого спеціаліста, ніж відчуття успіху й власної значущості від здійсненої діяльності. Тому, зважаючи на важливість парадигми на особистісну зорієнтованість освіти, метод проектів є ефективним для формування особистості школяра, здатної вільно себе почувати в умовах сучасних ринкових відносин. Тому суттєва частина в підготовці такої особистості належить саме вчителю “технологій”, де стратегічним завданням його діяльності є формування технічно й технологічно освіченої особистості, яка підготовлена до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів (процесу прийняття рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності), вироблення в них навичок творчої діяльності й виховання культури праці.

За новою програмою з трудового навчання 5–12 класи (2005 р.) під час вивчення шкільного предмета учнів залучають до трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашнього господарювання. Учителі технологій уводять учнів у світ сучасного виробництва, знайомлять з науковими основами його організації та управління професій, допомагають школярам у професійному самовизначенні. Оновлення змісту освітньої галузі “Технологія” на сучасному етапі його спрямування та забезпечення умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу до трудового навчання створили умови для застосування методів проектів.

Термін “проект” часто пов’язують з поняттям “проблема”. Проект як проблема “може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його у своїй творчості” [3]. Розв’язання проблеми має на увазі використання різноманітних методів, засобів навчання, умінь, знання з різних галузей науки й техніки. Під проектом розуміється обґрунтована, спланована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і вмінь.

Метод проектів (з грецького – “дослідження”) – система навчання, за якої учні набувають знань у процесі планування та виконання завдань-проектів, котрі поступово ускладнюються. У результаті виконання цього проекту відбувається активний процес розвитку технологічного мислення, але з опорою на науку.

Тож сутність методу проектів полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних й організаційних вимог у навчальному проектуванні. Це, у свою чергу, передбачає системне та послідовне моделювання розв’язання проблемних ситуацій, які потребують:

- активізації пошукових зусиль учасників педагогічного процесу;
- дослідження й розробки оптимальних способів розв’язання проектів;
- неодмінного публічного захисту й аналізу підсумків упровадження [6].

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує

усі необхідні життєві компетенції, котрі на Раді Європи були визначені як основні у ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему й приймати рішення відбувається саме через метод проекту. Найперспективнішими видами проектно-діяльності, з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні характеристики, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегративний фактор і фактор сучасної освіти, не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне наближення проекту до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку й конструктивної соціалізації особистості учнів.

Таким чином, навчання з використанням методу проектів не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів старшокласників, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Тому вчитель неодмінно перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомого аргументу, але не наказу.

Учень не тільки має засвоїти необхідні знання й уміння, а й навчитися використовувати ці знання на практиці. Таким чином, мета творчих проектів – сприяти самостійному формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів. Це ще раз підтверджує, що метод проектів орієнтований на творчу реалізацію особистості. Правильно організована діяльність учителя як керівника проектною діяльністю учня не тільки приносить задоволення учням від здійснюваної роботи, а й дає поштовх для майбутньої діяльності учня та його професійної орієнтації.

Проектно-технологічна діяльність (обґрунтована й спланована наперед творча навчально-трудова діяльність, яка передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології, виготовлення та реалізацію об’єктів проектування [5, 179]), є основою особистісно орієнтованого навчання. Її зміст полягає у тому, що учні мають обрати об’єкт технологічної діяльності, який має практичне застосування; обґрунтувати свій вибір; виконати художнє конструювання задуманого виробу та його технічне конструювання; дібрати конструкційні матеріали; визначити технологічні операції; дібрати інструменти, обладнання; виготовити виріб; проаналізувати й оцінити процес і результат праці; виконати нескладні

маркетингові дослідження. Проектно-технологічна діяльність характеризується творчим процесом, кінцевим результатом якого є розроблення і виготовлення творчого проекту. Творчий проект – це навчально-трудове завдання, що активізує інтелектуальну діяльність учнів і в результаті якої ними створюється продукт, що має певну новизну.

Проектно-технологічна діяльність передбачає використання педагогом різноманітних творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів навчання. Особливу увагу вчитель має звертати на розвиток в учнів творчого й критичного мислення, уміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектно-технологічної документації; формування в учнів навичок проектної діяльності, уміння здійснювати аналіз та оцінку технологічних об'єктів, свідомо обирати ті чи інші технологічні процеси, трудові прийоми, інструменти, обладнання тощо.

Саме тому реалізація нової програми з трудового навчання в загальноосвітньому навчальному закладі вимагає висококваліфікованої підготовки вчителів технологій. Зміст навчального матеріалу окремих модулів, розділів і тем програми з трудового навчання дає змогу розробляти й проводити нестандартні уроки. При виборі форм та методів роботи зі студентами на заняттях особливу увагу необхідно звертати на застосування засобів, що активізують розумову діяльність: ділові, рольові ігри, аналіз конкретних виробничих ситуацій, проблемний виклад матеріалу та інші.

При цьому інноваційна діяльність є дуже важливим компонентом у підготовці майбутнього вчителя технологій та має складатися з наступних напрямків інноваційної діяльності, як: створення авторських програм (внесення змін у зміст шкільного предмета), запровадження у процес трудової підготовки школярів різноманітних видів, форм, методів навчання, ефективне поєднання традиційних та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу (індивідуалізація навчання, робота з обдарованими дітьми, інтерактивні методики, нестандартні уроки, метод проектів, теорія розв'язання винахідницьких задач, дидактичні ігри тощо), добір та створення засобів навчання, організація роботи учнів з навчальною інформацією на заняттях трудового навчання, пошук ефективних форм взаємодії вчителя та учнів, видів підтримки й допомоги школярам під час виконання практичних завдань. Звісно, що підґрунтя цих умінь та навичок закладається під час навчання. Цю умову необхідно використати під час

викладання методичних курсів з предметів, що є основою технологічного навчання.

Майбутні вчителі трудового навчання повинні оволодіти базовими знаннями з педагогічної інноватики, інформацією про процеси оновлення сучасної загальноосвітньої школи, про інноваційні підходи, що застосовуються в освітній галузі «Технологія», ознайомитися з досвідом учителів-новаторів, які працюють у фаховій галузі, а також учителів інших предметів.

Важливе завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій полягає у підготовці творчих педагогів, здатних самостійно мислити, зіставляти різноманітні методичні й практичні матеріали; альтернативні підручники, програми, здійснювати їхній відбір і будувати власну роботу відповідно до сучасних вимог розвитку системи освіти. Майбутній учитель технологій повинен уміти самостійно оцінювати й творчо застосовувати будь-які традиційні або нові підходи в трудовому навчанні.

Для підготовки таких фахівців потрібно якомога більше залучати їх до виконання проектів під час навчання або на факультативних заняттях. Майбутній учитель технологій має не тільки теоретично знати про проектну діяльність, а й уміти створювати різноманітні проекти та їх захищати. Саме в процесі керування проектами учнів учитель показує свою різнобічність мислення, знання свого предмета та змінює ставлення вихованців до цього предмета. Отже, зважаючи на те, що в сучасних умовах значення трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дещо змінилось, порівнюючи з тим, яке воно було 20–30 років тому, саме майбутній учитель технологій має показати учням, що ця дисципліна не стоїть на місці, а розвивається разом із суспільством і може бути цікавою та потрібною майбутньому поколінню.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що інноваційна діяльність може й повинна робити свій внесок в організацію навчального процесу та його вдосконалення. Тому великого значення набуває підготовка педагогічних кадрів до його здійснення. Виникає проблема готовності викладача до використання інновацій у навчальному процесі не тільки в значенні здатності усвідомити нове дидактичне завдання, проаналізувати можливості нових видів навчально-пізнавальної діяльності, але передусім у значенні наявності в нього відповідного особистісного досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності й осмислення власної готовності взяти участь у цьому процесі.

Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи

необхідний інноваційний підхід до тих, хто навчається у вищій школі, тому до числа першочергових завдань модернізації вищої педагогічної освіти належить створення передумов для інноваційного навчання педагога, який займе в школі провідну позицію, буде виконувати функції організатора, співучасника такого навчального процесу, котрий будуватиметься як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, що сприяє набуттю їхнього особистісного досвіду.

Сказане вище уможливило дозволяє стверджувати, що вивчення питань підготовки майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності є актуальним та перспективним у світлі модернізації системи національної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко О.Б. Формування культури праці учнів під час виконання творчих проєктів // Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Серія "Педагогічні науки". – Випуск 2 (41). – Полтава, 2005. – С. 244–252.

2. Коберник О.М. Розвиток методу проєктів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці // Зб. наук. праць УДПУ: Спецвипуск. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 127–130.

3. Полат Е.С. Метод проєктів на уроках іноземного мови // Иностр. языки в школе. – 2000. – №2 – С. 3–10.

4. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Науковий світ, 2003. – 162 с.

5. Ящук С.М. Підготовка студентів до організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 22. – Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – 2008 / Редкол.: Буряк В.К. та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – С. 174–180.

6. <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=vie&id=296>

7. <http://readbookz.com/book/172/5545.html>

8. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційна\\_діяльність](http://uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційна_діяльність)

9. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інновація>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мироненко Наталя Василівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* підготовка майбутнього вчителя технологій до розвитку в учнів середньої школи творчих інтелектуальних здібностей.

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА**  
(Кіровоград)

У статті музична культура розглядається як один з дійових чинників соціалізації студентів музичних спеціальностей, визначається специфіка впливу музичної культури на самовиховання студентів музичних спеціальностей.

В усі часи музичному вихованню підрастаючих поколінь як складової процесу гармонійного розвитку особистості надавали великого значення. Але музика бере участь не тільки у вихованні людей, але й в у перетворенні суспільства, формуючи інтелектуальні й моральні якості, стимулюючи творчі здібності, сприяючи соціалізації. Усе це дає змогу розглянути музичне виховання особистості як важливу соціально-педагогічну проблему.

Проблема впливу музичної культури на соціалізацію молоді в сучасних умовах є досить актуальною. Результати останніх соціологічних досліджень засвідчують серйозні суперечності щодо взаємодії студентства, молоді в цілому, з музичним мистецтвом. З одного боку, молодь завжди була зорієнтована саме на музичне мистецтво, а з іншого – превалювання масової культури призводить до спотворення музичних смаків, до утвердження доволі сумнівних орієнтирів у галузі музичної культури.

Сьогодні соціальний обов'язок молоді людини виявляється в її здатності до творчого

засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення, до свідомого переборювання внутрішньої душевної інерції. Адже справжня культура набувається тільки за умови власної активності, прагнення постійно вбирати джерела духовного життя.

Ми дотримуємося думки, що процес формування музичної культури особистості як частини загального процесу духовного розвитку людини є керованим соціально-педагогічним явищем. Тому музичне виховання особистості на сучасному етапі необхідно розглядати як соціально-педагогічну проблему.

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес науковців до зазначеної проблематики в Україні. Усе частіше предметом досліджень учених стає музично-естетична культура в контексті мінливої соціокультурної ситуації, моделюється специфічна педагогічна стратегія, зорієнтована на нову естетично-соціальну реальність, у лоні якої відроджується й розвивається вітчизняна та світова музична культура (Л. Коваль, Г. Падалка, В. Ростовський, Г. Тарасенко, В. Дряпіка).

Останнім часом дослідженню питань сформованості музичної культури приділяється значна увага (Ю. Алієв, О. Гордійчук, Н. Гузін, Я. Радзицька, Г. Рязанова, А. Сохор,

Р. Тельчарова, Л. Хлебнікова, Г. Шастак). У дослідженнях Л. Бєлікової, Т. Глогової, Л. Кондрашової, А. Мудрика, Є. Нікітіної, Г. Овчаренко, С. Савченка, М. Соловей, Н. Сребної, В. Чупрасової та ін. музичне мистецтво визначається як основний чинник соціалізації майбутнього вчителя.

Метою статті є дослідження соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури.

На жаль, в естетичній теорії на цей час не розв'язано питання про зміст і кількість соціальних функцій мистецтва [7, 12]. Для того, щоб уявити соціальні функції у вигляді системи, скористуємося тим підходом до людської діяльності, який дає змогу розрізнити три функції мистецтва: пізнавальну, виховну та естетичну в їхнього нерозривному органічному зв'язку. Дійсно, можна стверджувати, що мистецтво пізнає, виховує, та виховує, пізнаючи, на естетичній основі. В естетичній теорії на цей час не вирішено послідовно питання про зміст і кількість соціальних функцій мистецтва [7, 12]. Ми дотримуємося думки, що до трьох провідних функцій мистецтва можна додати перетворювальну, соціального спілкування, але вони фактично є різними моментами одного цілого.

Сьогодні слід звернути увагу на музичне виховання студентства, оскільки саме студентство – одна з найбільш значних груп української молоді як за кількістю, так і за своєю роллю. Як основний фактор музичного виховання студентів музичних спеціальностей, ми висуваємо «живе виконання», основною ознакою котрого є більш творча культура вибору та запиту слухача, ніж в умовах прослуховування музики по каналах ЗМІ, які обмежують слухачські можливості, роль виконавця і саму ідею про широту можливостей музики.

У ВНЗ музичне виховання – процес цілеспрямований і досить місткий, який сильно впливає не тільки на естетичний розвиток молоді, але й на соціалізацію студентського соціуму. Соціум являє собою енергетично замкнену систему нашої цивілізації [10, 60].

Соціалізація студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури з урахуванням того, що діяльність людини в музичній сфері має високий ступінь індивідуалізації повинні відбуватися в рамках особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Оскільки особистісно орієнтований педагогічний процес є провідним у сучасній практиці вищої школи, то варто взяти до уваги думку В. Загвязинського, який цілком справедливо вважає, що особистісну орієнтацію неможливо реалізувати без культурологічного змісту й без розв'язання протиріччя між

соціалізацією й особистісно-культурною ідентифікацією, усвідомленням себе суб'єктом певної культури [2, 10].

Зміст особистісно орієнтованої освіти визначається її спрямованістю на задоволення потреб і сенсу буття людини та її особистого існування (екзистенційних потреб): свобода і вільний вибір свого світогляду, позицій, вчинків, самостійність та особиста відповідальність, саморозвиток і самореалізація, самовизначення і творчість. Відповідно до цього одним з компонентів змісту особистісно орієнтованої освіти є особистісний компонент, який забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення й самовизначення, а також формування життєвої позиції.

Специфічною особливістю студентства як соціальної групи суспільства є навчальна освітня діяльність. “Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за спеціальною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві” [4, 67]. В.В. Радул дає більш розширене визначення студентства: “Студентство – соціальна група, що складається з людей, які навчаються у вищих навчальних закладах. Істотна соціальна риса студентства – його близькість за характером діяльності, інтересами, орієнтація до соціальної групи й інтелігенції, фахівців. Цим же визначається і внутрішня неоднорідність студентства не тільки за соціальним походженням, національністю, демографічними ознаками, але, насамперед, за рисами професійного виду, близькими до рис відповідних груп фахівців” [6, 260].

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини оволодіти сукупністю соціальних ролей: спеціаліста, батька, громадського діяча тощо. “Соціальна зрілість об'єднує нібито два рівні – соціально-світоглядний та поведінковий. У своїй взаємодії вони утворюють вищу якість – соціальну визначеність мислення та почуттів, тобто оволодіння соціальними знаннями та соціальним досвідом” [5, 10].

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відзначається складністю становлення особистісних рис (Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лісовський, В. Радул). Помітно розвиваються ті якості особистості, яких не було повною мірою у старших класах: цілеспрямованість, рішучість,



самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Зростає інтерес до моральних проблем: мета, спосіб життя, обов'язок, любов тощо.

Досвід музичної та соціально-педагогічної діяльності ВНЗ свідчить про те, що доцільно роботу з музичного виховання студентів музично-педагогічних спеціальностей планувати за курсами або за роками навчання студентів.

На першому етапі (I курс) робота з музичного самовиховання студентів має бути спрямована на полегшення процесу соціальної адаптації студентів-першокурсників. Соціальна адаптація – активне засвоєння особистістю або групою нового для них соціального середовища [9, 218].

Соціальна адаптація – вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, у ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливіший компонент соціальної адаптації – узгодження самооцінювання і домагань суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища, що містить як реальний рівень, так і потенційні тенденції розвитку середовища й особистостей до умов існування та звикання до них. Психологічна адаптація визначається активністю особистості чи групи й виступає як єдність акомодатції (засвоєння правил середовища, “уподібнення” йому) та асиміляції (“уподібнення” собі, перетворення середовища) і звідси – адаптивна й одночасно адаптаційна активність особистості чи групи [6, 304].

Докладне визначення соціальної адаптації пропонує Л.Л. Шпак: “Соціальна адаптація є історично обумовлена практична діяльність, основний зміст якої становить пристосування й звикання особистостей та спільностей (класів, соціальних груп і прошарків, трудових колективів, сім'ї), а також самодіяльних колективів та прямувань до умов, що змінюються, форм і засобів суспільного життя та перетворення соціального середовища у відповідно до особистих та суспільних потреб [8, 37].

Адаптаційні процеси відбуваються постійно, тому що постійно відбуваються зміни і в соціальних умовах нашого існування, і в нас самих. Можна виділити два види адаптаційних процесів. Перший вид становлять процеси, які пов'язані з різкою зміною соціального середовища. До них належать, наприклад, адаптація в іншому культурному середовищі, необхідність якої виникає у результаті соціального переміщення (місто – село); адаптація в іншому національному середовищі, адаптація внаслідок зміни місця роботи, навчання і т. п. Другий вид соціальної

адаптації – це адаптація до соціальних умов, що змінилися.

Особистість і група по-різному реагують на зміни в соціальних умовах існування залежно від особливостей того безпосереднього соціального середовища, у якому вони існують. Соціальна адаптація у суспільстві несе відбиток того історичного етапу, який переживає суспільство у відповідний історичний момент. Наприклад, період перебудови характеризується різким посиленням інтенсивності адаптаційних процесів. Відповідно змінюються і критерії адаптованості, у їхньому змісті збільшується частка загальносоціального. У той же час у такі періоди відбувається і масове існування різних форм пасивного пристосування до соціальної дійсності, починаючи від конформізму й закінчуючи відходом від участі в розв'язанні соціальних проблем до сфери суто особистих інтересів, загалом матеріальних.

Необхідно розрізнити адаптацію та адаптованість як результат, підсумок процесу адаптації. Можна визначити декілька стадій адаптованості особистості в новому соціальному середовищі :

1) початкова стадія – індивід розуміє, як він повинен поводити себе у новому середовищі, але свідомо не визнає цінностей нового середовища, і де може, дотримується колишньої системи цінностей;

2) стадія толерантності – індивід та нове середовище виявляють взаємну терпимість до систем цінностей та зразкам поведінки один одного;

3) акомодатція – визнання й сприйняття індивідом загальних систем цінностей нового соціального середовища з одночасним визнанням деяких цінностей індивіда його новим середовищем;

4) асиміляція – повний збіг систем цінностей індивіда та середовища.

До числа засобів музичної культури, котрі допомагають студентам адаптуватися, можна віднести музичні концерти, які проводяться щорічно (наприклад, “Студентська весна”), музичні конкурси, вечори, зустрічі “В музичній вітальні”, де в процесі підготовки студенти краще пізнають один одного, відчують себе частиною єдиного колективу.

Другий етап збігається з навчанням на II – III курсах і різниться тим, що студенти, подолавши найбільш складний період адаптації, долучаються до загальних видів діяльності. Студентам на цьому етапі пропонується курс “Теорія і методика музичного виховання”. Відбувається розширення сфери музичного виховання (студенти беруть участь у музичних заходах не тільки в мікро (ВНЗ), але й у макросередовищі

(місто, область)), що в кінцевому результаті сприяє соціальній адаптованості й успішній соціалізації студентів.

Третій, завершальний етап музичного виховання студентів (IV–V курси), спрямований на вдосконалення професійного становлення студентів. Цей етап більшою мірою, ніж попередні, характеризується самоосвітою, тобто самостійною роботою, усвідомленням особистісної і соціальної значущості своєї професії; розвитком своїх творчих здібностей та підвищенням кваліфікації.

Навчаючись, студенти проходять через два умовні етапи соціалізації. На першому етапі студентську молодь залучають до певних цінностей, які надають їй риси соціальної однорідності; на другому етапі студенти готуються до здійснення наданої їм соціальної функції у суспільстві. Через це вони мають можливість більш критично підходити до своїх професійних можливостей. Це стосується і сфери музичного мистецтва.

Як основний фактор музичного виховання, висувається “живе виконання”, основною ознакою котрого є більш творча культура вибору та запиту слухача, ніж в умовах прослуховування музики по каналах засобів масової інформації, які обмежують слухачські можливості, роль виконавця і саму ідею про широту можливостей музики та величезну багатогодинну самостійну роботу.

При сприйнятті студентом музичної інформації пізнається головний об’єкт – витвір мистецтва, у якому закріплені соціальні та особистісні норми, що безпосередньо або опосередковано впливають на формування, утвердження чи зміну смакових установок споживача, а у творчій праці суб’єкт сам створює свій об’єкт, де всі робочі елементи, враховуючи смак, діяльні за своїм характером. Першочергову роль тут виконують уже сформовані інтереси, потреби, норми, орієнтири, ідеали особи, котрі набувають свого втілення у виконанні, інтерпретації, імпровізації, композиції або іншому виді художньої творчості. Адже всі види й форми музично-творчої діяльності за своєю змістовною спрямованістю справляють відчутний вплив на становлення широкого кола художніх установок студентської молоді та потребують багатогодинної самостійної праці й творчих розробок.

Практика музично-виховної роботи і студентською молоддю засвідчує, що останнім часом певного поширення поряд з виконавськими колективами інститутської художньої самодіяльності набули вишівські лекторії та міжвузівські центри естетичного виховання. У роботі використовуються такі

нові форми, як клуби за інтересами, музичні вітальні, музичні лекторії, художні виставки, музично-літературні, музично-хореографічні композиції, конкурси, кінолекторії, музичні дитячі та юнацькі філармонії, дискотеки тощо. Проте, смакові вподобання майбутніх музикантів-фахівців лише частково знайшли своє розкриття в навчально-виконавському репертуарі на фахових кафедрах і факультетах. Значний резерв потенційних можливостей репертуарної політики ще чекає свого застосування, тому слід повніше враховувати смаки вихованців, їхні побажання під час складання виконавських програм для подальшого вдосконалення музичних орієнтацій майбутніх музикантів-фахівців.

Нас цікавить, яку роль мистецтво відіграє у самовихованні студентів. На нашу думку, значущість музики визначається тим, що музична діяльність стає одним з ранніх способів пізнання навколишнього світу. Тому музичне виховання суттєво впливає на морально-естетичний розвиток особистості, її свідомість, почуття й поведінку. Це пояснюється тим, що вплив музики на моральність молоді зумовлено взаємозв’язком мистецтва та моралі як форм суспільної свідомості й духовно-практичної діяльності особистості.

Завдання формування орієнтацій студентів на цінності музичної культури не може бути розв’язаним тільки за умов оптимізації навчально-виховної сфери закладів освіти й культури, бо багато в чому ефективність цього процесу залежить від використання молодими людьми свого вільного часу. Сутність вільного часу перебуває у прямій залежності від його структурної організації та основних функцій. Під структурною організацією розуміється побудова та внутрішня форма змісту, що виступає єдністю стійких взаємозв’язків між різними видами діяльності юнацтва у вільний від навчання час. Тут ми дотримуємося найбільш поширеного структурного поділу, де вільний час поділяється на “дозвілля” і “більш одухотворену діяльність” [1, 147].

Вважається, що сфера дозвілля більш консервативна, аніж сфера навчання і праці, бо вона має більш яскраві та сильні звичаї, традиції, упередження, які швидко змінити не можна [3, 11]. Дозвілля входить до форми суспільно-структурних інститутів, тобто до сфери життєдіяльності, що є передумовою його права на існування й визнання.

Формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури ґрунтується на соціально-педагогічних засадах, методологічних підґрунтях, для яких є принципи гуманізації, особистісної ціннісної зорієнтованості, художньо-творчої активності,

музично-естетичної компетенції майбутніх фахівців, загальної культурологізації усієї системи виховання. Урахування цих принципів, соціально-педагогічних, зовнішніх і внутрішніх умов і дає можливість розкрити соціально-педагогічні закономірності й визначити перспективні способи формування й розвитку цього важливого феномена духовної культури молоді людини. Що стосується основних рис соціально-педагогічної та соціально-культурної реальності, то в подоланні кризи аксіологічного орієнтування молоді головною убачається система процесу духовно-творчого розвитку особистості студента, розвитку природного й ненасильницького. Забезпечити ефективне функціонування цієї системи може тільки творчість, до того ж не стільки творчість, як результат, оскільки творчість як процес, необхідними рисами якої виступає свобода вибору й самовираження молоді, а звідси й імпровізаційний характер художньої творчості [1, 150].

Недооцінка природних основ формування молоді людини поряд з іншими факторами зумовила її відчуження від родинних зв'язків, органічного зв'язку з культурним середовищем, способом художнього життя, призвела до нехтування естетичного, художнього, музичного виховання молоді. О.Я.Савченко зазначає, що: "Людина є складно організована система, якій не можна нав'язати зовні жорсткий спосіб розвитку, а необхідно сприяти її власним тенденціям розвитку, тобто стимулювати саморозвиток".

Узагальнюючи праці М.О. Бердяєва, П. Ф. Флоренського та інших учених, зазначимо, що ядром людини культури є суб'єктивні властивості, які зумовлюють міру її свободи, гуманності, духовності, творчості. Є.В. Бондаревська, Л.Г. Коваль, В.С. Лутай, Б.І. Попов, О.Я. Савченко, А.В. Фурман дають аргументовану характеристику людини культури як вільної особистості, котра здатна до самовизначення у світі культури. З педагогічного погляду це означає виховання в молоді високого рівня самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, самодисципліни, незалежності суджень, що поєднуються з повагою до поглядів інших людей, спроможності до орієнтування у світі культури.

Для підвищення рівня музично-ціннісного орієнтування молоді необхідною умовою є урахування самостійних форм залучення молоді до музичних цінностей. Тому ми вважаємо, що треба вдосконалювати всю систему музично-виховної роботи з молоддю, де важливо підвищувати ціннісно-орієнтуючу виховну функцію і роль музичного мистецтва й музичної творчості; вдосконалювати музично-

педагогічну майстерність і естетичну підготовку студентів; координувати взаємодію вищого навчального закладу з формами масового музичного виховання студентів музично-педагогічних спеціальностей з організацію дозвілля для студентської молоді.

З першого курсу слід виховувати в студентської молоді вміння самостійного набуття знань і володіння, оперування ними, активізацію пізнавально-пошукової та дослідницької діяльності в процесі засвоєння ними матеріалу; формувати теоретичні знання студентів, які є підґрунтям розвитку їхнього понятійного апарату; розвивати їхню творчу активність в умовах навчальної діяльності; формувати інтерес до пошуково-аналітичної активності. На цьому етапі формування орієнтацій студентів треба використовувати такі активні форми й методи роботи, як проблемний виклад матеріалу, створення проблемних психолого-педагогічних ситуацій, проектування дискусійних бесід, диспутів, ділових ігор тощо.

На другому етапі формування орієнтацій студентів важливо формувати оцінно-аналітичні вміння й навички. Тут виникає робота з підготовки реферативних виступів студентів, схем і моделей їхнього аналізу, виконання письмових робіт.

А вже третій період спрямовується на збагачення соціально-культурологічного аспекту й розширення музично-естетичного багажу студентів, їхніх уявлень, поглядів та орієнтацій на розмаїття сучасного й традиційного мистецтва. Тут використовуються такі методи навчально-дослідницького процесу, як порівняльний аналіз, художні аналогії та зіставлення, проблемні завдання й творчі вправи з аналізу та синтезу мистецьких і життєвих явищ.

У завершальному періоді виховання необхідно впроваджувати розвиток художньо-варіативного мислення студентів, активізувати їхній самостійний творчий пошук, незалежність музичних суджень і ціннісних орієнтирів.

Специфіка позааудиторної роботи є у проектуванні таких педагогічних методик та технологій, котрі могли б якнайповніше допомогти студентам зорієнтуватися й самореалізуватися в сучасній складній соціокультурній реальності. У системі соціалізації позааудиторне музичне виховання розглядається як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення майбутніх учителів музики до співпраці в художньому вихованні й розвитку музичних орієнтирів молоді. Позааудиторне виховання передбачає самостійний вибір та використання її суб'єктами доступної та цікавої для сприйняття різноманітної музичної інформації, активних

форм і творчих методів виховання, різнобічної та актуальної тематики наукових досліджень, освітньо-виховних курсів і послідовність їхнього опанування з урахуванням здібностей і можливостей кожної особистості.

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

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. К. – Кіровоград, 2000.
2. Загвязинський В.І., Закирова А.Ф. Ідея, замысел і гіпотеза Педагогического исследования // Педагогика. – М.: Просвещение, 1997. – № 2.

3. Орлов Г.П. Свободное время: свободное развитие человека и мера общественного богатства. – Свердловск: Кн. Изд-во, 1989. – 176 с.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского – М., 1986.
5. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград, «Імекс ЛТД», 2002. – 248 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЄксОб», 2004. – 304 с.
7. Тельчарова Р.А. Музыка и культура. – М.: Знание, 1996. – 64 с.
8. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. – 231 с.
9. Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. акад. АН Г.В.Осипова. – М., 1995. – 690 с.
10. Яркіна Т.Ф. Гуманізм як теоретико-методологічна основа соціальної педагогіки. – М.: ИПСР РАО, 1997.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Негребецька Ольга Миколаївна** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* соціальне виховання студентів засобами музичного мистецтва.

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОГО ДОБОРУ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Людмила НІКОЛАЄНКО  
(Кіровоград)

У статті висвітлюються питання фахової готовності майбутніх учителів музики до самостійного добору музичної інформації та наводяться розроблені автором методики діагностування низки якостей мислення, що акцентуються в конструктивній діяльності з добору музичної інформації.

**Актуальність теми.** У системі вишівської підготовки майбутніх учителів музики проблема добору музичної інформації постає досить гостро, адже навчально-виховний процес, уся музично-педагогічна діяльність учителя ґрунтується на вивченні конкретних музичних творів – носіїв музичної інформації, а здійснюється в цілеспрямованій музично-педагогічній діяльності, для виконання якої необхідний певний комплекс фахових умінь.

Особливо актуальним у підготовці майбутніх учителів музики стає розвиток самостійності, здатності критично мислити, добираючи з величезного інформаційного потоку справжні цінності мистецтва, аналізуючи й творчо оцінюючи їх, активно й свідомо формуючи музичний світ дітей. Саме такий шлях музичного виховання дає змогу реалізувати провідну ідею сучасної педагогіки: взаємозв'язок музики й життя, погляд на неї як на компонент загальної соціальної системи, котрий тісно пов'язаний зі всіма процесами навколишньої дійсності, перенесення акценту з навчання на розвиток і виховання людини, опору на безпосередню музичну діяльність учнів, оскільки формування самостійної,

ініціативної особи є важливим не тільки для розвитку художніх здібностей, але й для застосування цих якостей у всіх сферах життя.

Отже, завданням вищої школи є озброєння студентів технологією та методикою добору інформації, формування готовності до самостійної конструктивної діяльності з добору найбільш інформативного навчально-дидактичного матеріалу для майбутньої педагогічної діяльності.

**Розробленість проблеми.** У психолого-педагогічній літературі проблема готовності розглядається на різних рівнях (О. Леонтьєв, Д. Узнадзе, О. Імеладзе, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов, В. Слєп'яков, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Г. Костюк, В. Моляко, Г. Брайченко, А. Войченко, Л. Дементьєва, Г. Падалка, Н. Кузьміна та інші), починаючи з розкриття змісту поняття до виявлення характерних особливостей прояву в різних видах діяльності.

У педагогіці про актуальність проблеми готовності свідчать дослідження С. Ніколаєнка (готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності), Л. Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу), М. Веселовської, Н. Комишевої, Т. Левшенко, В. Андрюшенка, (професійно-естетична готовність вчителів), Г. Астахової, Г. Черушевої, Т. Зотової, Н. Андрієвської, Л. Кожевникової (готовність до музично-

естетичного виховання школярів), Т. Смирнові (готовність до диригентсько-хорової діяльності), Л. Гусейнові (готовність до інструментально-виконавської діяльності), Р. Мойсеєнко (формування готовності засобами індивідуальної роботи) тощо.

Незважаючи на те, що велика кількість досліджень присвячена проблемі готовності до музично-педагогічної діяльності в різних її аспектах, окремого системного дослідження проблеми формування готовності до конструктивної діяльності майбутніх учителів музики, методичних основ такого формування ще не розроблено. Узагальнюючи теоретичний стан проблеми формування готовності до конструктивної діяльності з добору музичної інформації, ми прийшли до висновку, що досліджень, присвячених поставленій проблемі, мало. Напрацювання в у тій галузі пов'язані тільки з окремими її аспектами. Немає стрункої системи з приводу уявлень про структуру конструктивної діяльності з добору музичної інформації, про якості, що впливають на процес добору музичної інформації, відсутня методика діагностики цих якостей у майбутнього вчителя музики, способи формування цього виду діяльності.

**Мета й завдання статті** – висвітлення питань дослідження фахової готовності майбутніх учителів музики до конструктивної діяльності з добору музичної інформації та ознайомлення з методиками діагностування таких якостей мислення, як постановка мети, аналіз та узагальнення, вибірковість, уява, антиципативність.

**Вклад основного матеріалу.** Багаторічний практичний педагогічний досвід та спостереження за фаховою діяльністю випускників свідчить, що в молодих учителів, які здобули професійну підготовку в стінах вишу, у практичній музично-педагогічній діяльності спостерігається бідність арсеналу засобів і способів педагогічної дії, серед яких, зокрема, одним з найважливіших є оптимальний добір музичної інформації – джерела музично-педагогічної діяльності вчителя і музичного розвитку учнів. У сучасному музичному інформаційному потоці на свідомість, що перебуває у стані розвитку, обрушуються ідеї, цінності та уявлення різноманітної й найчастіше низької якості. Багаторазове сприйняття молодими людьми такої інформації через механізм наслідування призводить до засвоєння ними негативних етичних цінностей, асоціальних стереотипів поведінки, духовного занепаду. У зв'язку з тим, що немає можливості ізолювати молодь від занурення в небажаний інформаційний потік, то розв'язання проблеми може відбуватись, насамперед, через формування в молодій особі

*внутрішнього* особистісного бар'єра, який блокує зовнішній негативний вплив. І саме в цьому процесі полягає головне завдання для авторитетного, ерудованого, фахово підготовленого вчителя музики, здатного добрати й запропонувати учням справді цікаві та разом з тим високохудожні, естетично й дидактично доцільні зразки музичного мистецтва, а за допомогою них навчити учнів критичного ставлення до найрізноманітнішої музичної інформації.

Розглядаючи готовність до творчої самореалізації майбутнього вчителя як інтегративну естетико-психолого-педагогічну якість, котра визначається динамічною стійкістю вияву багатомірних саморегулятивних функцій, які забезпечують якісну результативність, О. Олексюк підкреслює, що інноваційна конструктивна діяльність сучасного фахівця полягає у спрямованості не на стереотипну працю, а на готовність розв'язувати нові художньо-творчі ситуації, розробляти методики формування нового культурного середовища, активно використовувати в ньому національні традиції [4].

У психолого-педагогічних дослідженнях встановлено, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність особистості до її виконання. Готовність – це система, сутність якої певною мірою визначається специфікою діяльності, показником якої вона є і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов. У працях В. Слатьоніна, О. Мороза структура готовності до педагогічної праці розглядається як система підготовленості до успішного виконання професійно-педагогічних функцій, що містить: *психологічну готовність* (сформовану установку на педагогічну діяльність; наявність інтересу до предмета й потреби в самоосвіті, розвинуте професійне мислення, усвідомлення відповідності своїх особистісних якостей вимогам педагогічної діяльності; усвідомлення мотивації своїх прагнень до даної спеціальності); *науково-теоретичну готовність* (наявність повного обсягу необхідних спеціальних знань); *практичну готовність* (наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок, світоглядна та загальна культура вчителя, необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя); *психофізіологічну готовність* (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю; відповідна сформованість професійно значущих особистісних якостей); *фізичну готовність* (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної професії) [5; 3].

Основним виявом самостійної діяльності вчителя є вміння бачити сутність поставлених навчально-виховних завдань, виділяти в них головне й підпорядковане значення, прогнозувати й коригувати сам процес. У ньому важливими є також уміння аналізувати процес виконання, критично оцінювати знання й результати їхнього застосування.

Готовність студента-музиканта до творчої самореалізації – це вияв самостійного активного оперування знаннями, уміннями й навичками музично-творчої діяльності при систематичних стійких, вольових зусиллях, спрямованих на досягнення конкретної мети, усвідомлення пошуку способів для її здійснення, вибір варіативних засобів на основі проектування, структури виконавських дій. Отже, зовнішніми виявами її є ознаки: самостійність, активність і творчість. А внутрішньо забезпечує цей процес розвиток у майбутнього вчителя музики комплексу певних якостей мислення. У рамках цієї статті ми висвітлимо кілька з розроблених нами методик діагностування деяких якостей мислення, що акцентуються в самостійній конструктивній діяльності з добору музичної інформації.

Дослідження вияву цілої низки якостей мислення студентів у самостійній конструктивній діяльності з добору музичної інформації здійснювалося за допомогою розробленого нами діагностичного завдання. Суть його полягала в наступному: перед студентами ставилося завдання – самостійно добрати 5 – 6 музичних творів для вокально-хорової роботи з дитячим хоровим колективом 1–3 класів. Підготовчим етапом для проведення цієї роботи було попереднє ознайомлення студентів, які брали участь в експерименті, з віковими й психологічними особливостями цієї вікової групи дітей, особливостями й ступенем розвиненості їхнього голосового апарата та виконавських можливостей, а також із завданнями, спрямованими на розвиток вокально-хорових навичок у цієї вікової категорії учнів. Таким чином, студенти отримали необхідну методичну підготовку для виконання нашого діагностичного завдання. Письмове оформлення результатів виконаного завдання з добору музичних творів студенти здійснювали за запропонованою нами схемою, яка охоплювала такі компоненти: назва твору, мета добору, основні вокально-хорові складності, особливості реалізації (що дає вивчення твору в розвитку хору: розвиток вокально-хорових навичок, виконавський, художній розвиток, виховне значення тощо). Окрім цього, студентам був запропонований перелік питань, пов'язаних із самостійним добром музичної інформації, відповіді на які піддослідні повинні були давати письмово

безпосередньо після виконання завдання. Отже, матеріалом, що висвітлював коло проблем, які нас цікавили, стали письмові роботи студентів, задіяних в експерименті.

Для систематизації оцінок, отриманих при експериментальних перевірках якостей, ми використовували шкалу для визначення рівнів вияву досліджуваної якості, розроблену нами на основі визначення коефіцієнта успішності за формулою (1):  $f = m/n$ , де  $f$  – коефіцієнт успішності,  $m$  – реально отримана піддослідним сума балів за виконане завдання,  $n$  – максимально можлива кількість балів за виконане завдання. Отримані дані розподілялися за чотирма рівнями вияву досліджуваної якості:

високий рівень – якість виявляється яскраво – 1,00 – 0,80;

достатній рівень – якість виявляється переконливо – 0,79 – 0,60;

середній рівень – якість виявляється посередньо – 0,59 – 0,40;

низький рівень – якість виявляється слабко або не виявляється зовсім – 0,39 – 0,00.

*Методика дослідження якості постановки мети при доборі музичної інформації.* При розробці цієї методики ми розглядали самостійну конструктивну діяльність учителя як цілісний процес удосконалення, що ґрунтується на взаємодії та взаємопроникненні двох рівнозначних сторін – суб'єктивної та об'єктивної, а саморегулятивний характер самоосвіти виявляється в тому, що вчитель є об'єктом і суб'єктом керування, який самостійно визначає цілі й завдання своєї пізнавальної діяльності, здійснює контроль, використовує одержані результати в навчально-виховному процесі музично-педагогічної діяльності, аналізує та оцінює його.

Критерієм якості постановки мети при доборі музичних творів була *інформаційна виразність* формулювання мети добору. Вона уможлилювала виявити ступінь повноти особистісно значущих для індивіда параметрів змісту й рівня досягнення мети, що зумовлюють характер її утворення та особливості реалізації. Аналіз виявлення якості постановки мети проводився на основі наступних параметрів:

а) чіткість формулювання мети добору;

б) ступінь вираженості параметрів змісту мети у формулюванні мети добору: розвиток вокально-хорових навичок; художньо-естетичний розвиток; виховний вплив добраного твору.

Кожен з виділених параметрів оцінювався за ступенем вираженості в балах від 0 до 2-х. Потім отримані бали додавалися, обчислювався коефіцієнт успішності за формулою (1). Результати розподілялися за чотирма рівнями:

високий рівень – 1,00 – 0,80; достатній рівень – 0,79 – 0,60; середній рівень – 0,59 – 0,40; низький рівень – 0,39 – 0,00.

*Методика дослідження якостей аналізу та узагальнення при доборі музичної інформації.* Дослідження характеру аналізу й узагальнення при доборі музичної інформації проводилося на основі письмових робіт студентів при виконанні ними діагностичного завдання.

Розробляючи методику вивчення цих якостей, ми прагнули до виявлення характеру аналізу та узагальнення в студентів саме під час добору музичних творів, тобто намагалися знайти вияви аналітико-синтетичного характеру мислення в процесі конкретної, досліджуваної нами самостійної конструктивної діяльності з добору музичної інформації. Природно, що при першому знайомстві з музичним твором й швидкому його осягненні подумки аналіз та узагальнення не можуть бути вичерпно повними й всебічними. Проте, для нас важливим було виявлення загальної «спрямованості» аналізу та узагальнення під час добору, що полягала в аналізі й узагальненні художньо-естетичного, дидактичного й виховного аспектів добраного музичного твору. Тому критерієм оцінки характеру аналізу та узагальнення став ступінь повноти виділення студентами трьох перерахованих вище параметрів.

Характер аналізу визначався наявністю або відсутністю у відповідях художньо-естетичного, дидактичного, виховного аспекту: наявність оцінювалася 1 балом, відсутність – 0 балів. Характер узагальнення оцінювався за мірою повноти виділених аспектів: по всьому комплексу виділених аспектів – 3-ма балами, по двох аспектах – 2-ма балами, по одному аспекту – 1-м балом. Ця методика дала змогу нам оцінити не тільки характер аналізу й узагальнення при доборі музичної інформації, але й виявити динаміку взаємодії процесів аналізу та узагальнення через порівняння оцінок по кожній якості. Наприклад, оцінка аналізу – 2 бали, оцінка узагальнення – 1 бал, отже, аналітична діяльність мислення переважає над синтетичною.

Оцінка загального аналітико-синтетичного рівня мислення при доборі музичної інформації здійснювалася нами за чотирма рівнями вияву якості. Для цього ми підсумовували бали, отримані піддослідним та обчислювали коефіцієнт успішності за формулою (1). Високому рівню відповідав результат –1,00 – 0,80; достатньому – 0,79 – 0,60; середньому – 0,59 – 0,40; низькому – 0,39 – 0,00.

*Методика дослідження вибіркості мислення при доборі музичної інформації.* Дослідження виявів вибіркості мислення учасників експерименту проводилося на основі

аналізу їхніх письмових відповідей на питання: “Які параметри музичного твору для Вас найбільш значущі при доборі? Які параметри Ви виділяєте насамперед?”. Найбільш значущі параметри музичної інформації, що виділялися піддослідними, ми розподілили за двома категоріями:

1. Параметри узагальнювального характеру – оригінальність, самобутність твору, характер твору, його доступність у розумінні й реалізації, художній образ твору, відповідність вибраних параметрів можливостям хорового колективу, місце твору в цілісній програмі, мета його реалізації тощо.

2. Параметри елементного характеру – особливості мелодичної лінії, гармонічної мови, наявність поліфонії, вокальність твору, тисетурні умови, “технічні” особливості тощо.

Ураховуючи, що в основі вибіркості мислення лежить ступінь адекватності сприйняття музики індивідом, а адекватність віддзеркалення змісту музики відбувається по двох різних пластах – узагальненому (характер, образ) й елементному (засоби музичної виразності) [2], а також зважаючи на те, що найбільш адекватне сприйняття музики та її віддзеркалення відбувається у тому разі, коли “паттерн-код приватного буде мати ознаки узагальненого паттерн-коду, а узагальнювальний паттерн-код включатиме загальні ознаки приватних, елементних паттерн-кодів” [1], ми припустили, що рівень виявлення вибіркості мислення піддослідних буде виражений якістю і ступенем повноти виділення ними найбільш значущих параметрів: високому рівню (3 бали) відповідало виділення піддослідним як найбільш значущих більшості параметрів узагальнювального й елементного характеру в їхньому взаємозв’язку (синтез); достатньому (2 бали) – виділення параметрів обох категорій, проте їхній взаємозв’язок виражений не переконливо; середньому (1 бал) – виділення піддослідним як найбільш значущих параметрів елементного характеру або узагальнювального характеру, акцентування “технічної” сторони, взаємозв’язок виражений слабо чи не виражений; низькому (0 балів) – виділення піддослідним як найбільш значущих мінімальної кількості параметрів; відсутність взаємозв’язку параметрів узагальнювального й елементного характерів.

*Методика дослідження виявів уяви при доборі музичної інформації.* Розробляючи цю методику, ми виходили з того, що в конструктивній діяльності з добору музичної інформації уява найяскравіше виявляється як творча уява, а творче мислення та уява розвиваються лише в самостійних пошуках, самостійному зіставленні явищ, доборі та

оцінюванні, набуваючи форми особливої внутрішньої діяльності, що полягає у створенні образу бажаного майбутнього, у цьому разі – особливостей майбутньої реалізації добраного твору в конкретному хорovому колективі. Дослідження виявів уяви здійснювалося на основі аналізу письмових відповідей учасників експерименту на питання: “Що нове отримає хорovий колектив у своєму розвитку у зв'язку з майбутньою реалізацією добраного Вами твору?”.

Критерієм розвиненості уяви при доборі музичної інформації був ступінь повноти уявлення студентом особливостей майбутньої реалізації відповідного твору, який містив чотири параметри:

1. Наявність в уявленнях піддослідних перспектив для художньо-естетичного розвитку учнів у зв'язку з реалізацією добраного твору.

2. Наявність в уявленнях учасників експерименту перспектив для подальшого розвитку вокально-хорових і виконавських навичок у зв'язку з реалізацією добраного твору.

3. Наявність в уявленнях піддослідних перспектив для розв'язання виховних завдань у зв'язку з реалізацією добраного твору.

4. Уявлення піддослідним майбутнього місця добраного твору в цілісній програмі хорovого колективу.

Наявність у відповідях студентів кожного з названих параметрів оцінювалося одним балом. Таким чином, розподіл відповідей студентів за чотирма рівнями вияву уяви здійснювався за шкалою: високий рівень – 4 бали; достатній рівень – 3 бали; середній рівень – 2 бали; низький рівень – 1 бал.

*Методика вивчення виявів антиципативності при доборі музичної інформації* ґрунтувалася на тому, що в цій діяльності антиципативність виявляється в здатності індивіда передбачати особливості майбутньої реалізації добраного твору конкретним хорovим колективом. Оскільки в основі передбачення був аналіз хорovого твору, зіставлення його інформативних параметрів з реальними цілями та завданнями навчально-виховного процесу й виконавськими можливостями хору, а передбачення здійснювалося за участю уяви, то ми визнали за можливе використовувати для вивчення виявів цієї якості відповіді студентів на те ж питання, що й при вивченні виявів уяви: “Як Ви уявляєте собі майбутню реалізацію одного з вибраних Вами творів у Вашому хорovому колективі:

а) що нового набуде колектив у своєму розвитку у зв'язку з реалізацією даного твору?

б) яке місце в програмі займе твір і яка буде його роль?”

Слід зазначити, що, на відміну від попередньої методики, у цій методиці нас

цікавила не тільки наявність в уявленнях студентів інформативних параметрів, які виділялися нами, але й виявлення ступеня їхньої вираженості для порівняння із загальною оцінкою параметрів добраних піддослідними творів, зробленою нами за результатами добору.

Аналіз відповідей і загальна оцінка добраних кожним піддослідним творів проводилася за тими ж параметрами, що і в методиці вивчення виявів уяви, описаній вище. Суть методики дослідження антиципативності полягала в порівняльному аналізі відповідей учасників експерименту із загальною оцінкою параметрів добраних студентом творів, зробленою нами по всьому комплексу поставлених завдань. Критерієм порівняльного аналізу був ступінь збігу оцінок передбачення учасника експерименту із загальною оцінкою. Дані порівняльного аналізу ми розподілили за чотирма рівнями антиципативності за шкалою: високий рівень (3 бали) визначався за чотирма збігами із загальною оцінкою; достатній (2 бали) – за трьома; середній (1 бал) – за двома; низький (0 балів) – за одним або за відсутністю збігів взагалі.

**Висновки.** Таким чином, формування готовності до творчої самореалізації є цілісний педагогічний процес, спрямований на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики, завдяки якому відбувається особистісний творчий розвиток та набуття практичного досвіду в процесі навчання. Діагностування постановки мети, аналізу та узагальнення, вибіркової мислення, уяви, антиципативності за допомогою розроблених нами методик є одним із способів вивчення індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики з метою диференційованого підходу до їхньої фахової підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бехтерева Н.П., Гоголицын Ю.Л., Кропотов Ю.Д., Медведев С.В. Нейрофизиологические механизмы мышления. – Л.: Наука, 1985. – 272 с.
2. Михайлов С.Н. Формирование адекватного отражения музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков: Автореф. дис. ...канд. пед. наук/ НИИ ХВ АПН СССР. – М.1985. – 20 с.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1983. – 50 с.
4. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О.Олексюк, М.Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
5. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов. пед.-ка. – 1991. – № 10. – С.79 – 84.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ніколаско Людмила Григорівна** – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.



## МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ КАРТИНИ СВІТУ ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ

Тетяна ОКОЛЬНИЧА  
(Кіровоград)

У статті автор розглядає основні елементи давньоруської картини світу: природа, пізнання, людина, суспільство та його історія; аналізує морально-етичні приписи, що містить Давньоруська картина світу.

Діалог різних наукових і світоглядних парадигм має становити методологічні передумови вивчення культури Київської Русі як складного, багатогранного, внутрішньо суперечливого феномена, на базі якого відбувалося формування національного типу духовності.

Педагогіка Київської Русі становить особливий предмет розгляду в розробках С.Д. Бабишина, Л.С. Геллерштейн, М.М. Громова, Е.Д. Дніпрова, О.Е. Кошельової, Ф.І. Науменка, котрі тлумачать її на підставі комплексного підходу як органічну, внутрішню складову давньоруської культурної системи. Це означає, що історію давньоруської педагогічної думки потрібно виводити з історії східнослов'янського середньовічного світогляду й вивчати в контексті світоглядних проблем.

Потрібно віддати належне дослідженням давньоруської духовної культури, окремі аспекти якої розглядали у своїх працях А.К. Бичко, С.О. Бугославський, І.У. Будовниць, Д.М. Буланін, Г.К. Вагнер, М.С. Возняк, Є.Є. Голубинський, В.С. Горський, Є.Е. Гранстрем, М.С. Грицай, М.М. Громов, М.С. Грушевський, Н.К. Гудзій, О.Ф. Замалеєв, В.О. Зоц, Л.В. Левшун, Д.С. Лихачов, М.К. Нікольський, О.С. Орлов, Б.О. Рибаків, О.М. Робінсон, М.В. Соколов, Я.М. Стратій, О.В. Творогов, Д.І. Чижевський, Т.В. Чумакова, Я.М. Щапов та інші.

Грунтовні історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу здійснили М.Г. Стельмахович, Є.І. Сявко. У їхніх дослідженнях проаналізовано й узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей та молоді окремих історичних періодів, виявлено головні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки, особливості їхнього вияву в сучасних умовах. У своїх дослідженнях автори лише частково розглядали питання виховання дітей періоду Київської Русі.

Дослідженню світоглядних позицій східних слов'ян присвячені праці М. М. Гальковського, М. В. Поповича, Б. О. Рибаків, А. А. Токарева, їхні пошуки, пов'язані з вивченням вічних космологічних мотивів, джерелом яких є одухотворення життєдайних сил природи. На думку цих дослідників, специфіка поглядів

східних слов'ян полягала у прагненні безпосередньо збагнути світ у цілому, а не у відтворенні лише окремих виявів довкілля.

Особливе науково-практичне значення для основних способів і форм творчого застосування історичного досвіду народної педагогіки в сучасному вихованні школярів мають праці О.М. Захлебного, І. Д. Зверева, І. Т. Суравегиної, а також дослідження В. І. Флорі та С. Г. Фоміної, у яких науково обгрунтовано необхідність використання народно-педагогічних засобів в екологічному вихованні підростаючих поколінь на основі засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, традицій.

У статті ставиться мета розглянути основні елементи давньоруської картини світу: природа, пізнання, людина, суспільство та його історія і їхній вплив на моральний розвиток людини.

Почнемо із спроби дефініції категорії “картина світу” як складного конструкту, який важко охопити якоюсь тотальною формулою. Наявність перелічених нами елементів у складі картини світу змушують визнати її системний характер і визначити її як цілісну, загальнозначущу знакову систему дійсності, котра відбиває уявлення про будову Всесвіту, місце людини в ньому, а також зумовлені цими уявленнями цінності, ідеали, принципи пізнання і діяльності тощо.

Картина світу – це важливий структурний компонент світогляду, система загальних уявлень про світ, виражає специфіку взаємовідносин людини зі світом, найважливіші умови її існування у світі. Ми дотримуємося погляду тих учених, які вважають, що основним аспектом картини світу є природа. Тому картина світу розглядається нами з двох поглядів: як світоглядна форма знань та як форма систематизації знань про природу, Всесвіт.

Картина світу постає як результат відображення навколишньої дійсності у свідомості людини, яка схильна наділяти простір свого існування смислами, піддавати його певній суб'єктивізації (“олюдненню”). Як категорія, що означає світ у контексті його духовної значущості, “картина світу” наближається до таких понять, як “життєвий світ” і відбиває нерозривну єдність об'єкта й суб'єкта, зовнішнього середовища та внутрішнього світу, особливу “природно-

соціально-духовну реальність, у якій реалізується діяльність людини” [1, 103], яка передує логіко-теоретичним схематизаціям природи, культури, життя [2, 93], власне, визначає їх.

Отже, картина світу являє собою «вищу форму узагальнення, систематизації та інтеграції пізнавального досвіду людства» [4, 25], концентрований вияв суспільного світогляду на рефлексивному й ментальному, індивідуальному й колективному рівнях. Будучи суб'єктивним утворенням людської свідомості, вона перетворюється в певну надособистісну реальність (трансцендентальний суб'єкт) й опредмечується в певних актах поведінки, вчинках людини [12, 43].

Власне, тісний зв'язок між теорією і практикою, між декларованими цінностями та повсякденним способом життя людей відповідно до цих цінностей, фіксують різноманітні морально-етичні приписи, що містить картина світу.

На виявлення останніх у кожній складовій культурного універсуму й спрямована ця стаття.

При розв'язанні цього питання передусім треба пам'ятати про те, що середньовічна картина світу східних слов'ян формувалася на базі діалогу місцевих традицій з християнськими (переважно візантійськими) духовними цінностями й була результатом тісного переплетення релігійно-міфологічної, художньої, філософської і побутової форм пізнання: від ідейних пошуків Іларіона чи Кирила Туровського до відображення інтелектуальних рефлексій у художній програмі Софії Київської або, скажімо, у декоративних прикрасах народного одягу [7, 17].

В основі картини світу східних слов'ян у період язичництва виступають знання про Всесвіт, його складові, про місце людини в ньому, виховання морально-естетичних почуттів, формування вмінь і навичок діяльності.

Східні слов'яни жили в єднанні з природою, мали власні погляди на будову світу, що було розкрито в усній народній творчості, декоративно-прикладному мистецтві, обрядовості. Це сприяло цілісному формуванню уявлень про навколишній світ, взаємодію людини й природи.

Провідна ідея язичництва – надзвичайно шанобливе й дбайливе ставлення до природного середовища, розуміння своєї органічної єдності з ним, відчуття позитивного впливу природи на людський організм. Учиться у природи, вміти спостерігати за її життям – це мудра філософія східних слов'ян, яка знайшла

широке відображення у численних народних прикметах, фольклорі, обрядовості.

Моральні норми й цінності, закладені в обрядовості, фольклорі, стають регуляторами життя й діяльності особистості, її активною внутрішньою позицією у процесі дій, що потребують здійснення морального вибору та відповідальності.

Традиції віками закріплювались у наших предків-язичників на рівні підсвідомості, генотипу. За останні століття вони навряд чи забуті й розбудити їх легше, ніж прищеплювати що-небудь нове.

У міфічно-поетичній картині світу обрядового сонячного кола спроектована основна сутність буття людини, а тому вона є актуальною в усі часи.

Тривалий історичний період формування і розвитку східних слов'ян супроводжувався пізнанням навколишнього природного середовища, адаптацією до природно-кліматичних умов, нагромадженням цінного досвіду співжиття з природою, його закріпленням та передачею молодшим поколінням через систему виховання, у результаті якого підрастаючим поколінням засвоювалися народні цінності, форми, життєво необхідні моральні якості й навички взаємостосунків з природою, котрі у свою чергу сприяли збереженню навколишнього природного середовища як головної умови існування народу.

У християнській картині світу домінувала (відповідно до специфіки середньовічної ідеології) релігійна, сакральна сфера, що визначила такі, на нашу думку, основні риси давньоруської картини світу, як теоцентризм; креаціонізм і дуалізм (в уявленнях про світ); телеологізм (“софійність”) і символізм (в уявленнях про засоби пізнання світу); гуманізм, активізм, есхатологізм (в уявленнях про людину й суспільство, їхнє місце в структурі загального простору). Ці принципи, будучи загальними для християнського світоспоглядання, отримують у “життєвому світі” русичів своє особливе конкретне наповнення.

Основоположним принципом картини світу Київської Русі, з якого логічно випливають усі інші, є принцип теоцентризму – ідея особистісного Бога як трансцендентної сили, що визначає усе сутне і керує його розвитком. Давньоруський теоцентризм характеризується підкреслено гуманістичним розумінням Абсолюту: не як абстрактного Єдиного, а як милосердної живої субстанції у категоріях любові до людини [8, 52]. У “Послання пресвітеру Хомі” Климента Смолятича, зокрема, читаємо: “Ніщо не скривджене Господом, усе бачить його безсонне око, усім

промишляє, над усім стоїть, подаючи усякому порятунок” [9, 146–147].

Теоцентристська ідея, яка в згорнутому вигляді містить усю світову схематику, конкретизується в онтологічній моделі через принципи креаціонізму та дуалізму. Креаціонізм – ідея творення світу з нічого актом волі всемогутнього Бога. Світ земний розглядався при цьому як недосконала копія, “тінь”, відбиток трансцендентної реальності. Остання відіграла в давньоруській картині світу роль ідеального зразка й первообразу. Наголошуємо, що ці світи тлумачилися як принципово морально неспівмірні, оскільки справжньою чистотою і праведністю володів лише “божественний” світ. Антагонізм двох ярусів світобудови в контексті опозиції “Добро – Зло” метафорично обіграється Данилом Заточеником у старозавітних за походженням образах “доброї” і “злої” жінки: “Що є жона зла?, поборниця гріха, завада спасінню... Добра жона – вінець мужеві своєму і безжурність...” [11, 34–35]. Християнське «подвоєння світу» відповідало релігійно-міфологічним поглядам стародавніх слов'ян: уявлення про первинність небесного стосовно земного відбиваються у декорі традиційного жіночого вбрання на Русі (символи неба на кокошниках, рослинний орнамент на подолі тощо) [7, 17].

Ідеалістичний відрив від матеріального буття долається завдяки виробленню концепції про двоїсту природу Бога, що набула остаточного оформлення у творчості Іоанна Дамаскіна (середина VII – перша половина VIII ст.). У III частині своєї славнозвісної, популярної на Русі праці “Джерело знань” (“Точне пояснення православної віри”) Дамаскін розподіляє божество на дві іпостасі – пізнавану і потаємну, видиму і невидиму, тобто на власне Творця та його творіння (“твар”), у якому Творець зберігає свою дієву присутність. “Бог охоплює у собі усе буття як певна безкінечна й безмежна пучина сутності”, – писав Іоанн Дамаскін [12, 624]. Із цього логічно випливає, що Бога можна пізнати не тільки (і не стільки) через віру, релігійне одкровення, а й через розум у процесі дослідного вивчення речей природи. Остання, будучи “дзеркалом” Творця, переживає певну сакралізацію: вона очищується, одухотворюється, набуває рис гармонійності, впорядкованості, розумної доцільності (телеологізм) і сприймається як знак трансцендентного, як особлива “софійна” реальність, що є середовищем реалізації Божої мудрості.

Настрої любовного ставлення до природи, як зазначалось вище, виявилися близькими язичницькому емпіризмові, розвинутій пантеїстичній свідомості східних слов'ян. До

дружніх стосунків з навколишнім світом закликає ідейний послідовник Іоанна Болгарського Климент Смолятич у своїх міркуваннях про “великославний корабель світу”: “Роздумувати нам слід, дорогі, й зрозуміти, як усе існує й управляється, й удосконалюється силою Божою” [9, 46]. Схожість космологічних схем язичників із софіологічними побудовами християнства створювала сприятливі передумови для утвердження у вітчизняному світогляді прогресивних ідей болгаро-візантійської книжності й призводила до формування високої екологічної культури, традиційної для національного виховання

Людина як творіння Бога займає особливе місце в структурі християнського Всесвіту, її відзначено даром мислення, втіленого в слові й цим виокремлено із природного світу, із світу біологічного життя: “Якщо ж так, то вогонь – річ, створена Богом на служіння розумній і розсудливій, обдарованій словом людині”, – пише Климент Смолятич [9, 146]. Образ, у якому явно відчуваються відгуки давньогрецького міфологічного титанізму, ілюструє право людини на володіння і користування емпіричними речами, надане Богом. У цьому праві, а також у здатності до вільного самовизначення у боротьбі між Добром і Злом виявляється людська свобода. У межах регламентованого Богом телеологічного простору остання діалектично переплітається з необхідністю: діапазон свободи встановлюється Богом, у підкоренні якому вона найповніше виявляється.

Людина в християнському світобаченні постає водночас і як тілесна. За словами Іоанна Дамаскіна, до творчості якого неодноразово зверталися східнослов'янські мислителі, людина “наділена як душею, так і тілом і являє собою середину між розумом і матерією; вона пов'язує видиме і невидиме, чуттєве і змоглядне творіння” [12, 625]. Нічого такого не знав язичницький світ, де людина, за словами Л.О. Чорної, “постає як знеособлений об'єкт, частина всього сутнього” [12, 25].

Отже, духовність виокремлює людину з природи й наближає до Бога. У духовності виявляється богоподібна сутність людини, здійснення якої є вищою формою морального виховання. Сходження до Бога, що становить кінцеву мету існування людини, відбувається за рахунок культивування таких духовних якостей, як інтелект, моральність, творчі здібності. Творчості в цьому разі належить особливе місце через оформлення принципу креаціонізму в онтологічній моделі, який уводить до орбіти давньоруського мислення образ активного суб'єкта, творця. [12, 33]

Творча діяльність розглядається як складовий атрибут Бога. Через творчість людина уподібнюється Богові.

Культ одухотвореної розумної праці як способу спілкування людини з Богом визначає мотиви гуманізму, раціоналізму та активізму в ідеальному образі “праведної людини”, що свідчить про опосередкований вплив на картину світу Київської Русі античних зразків поведінки. Не пасивна особистість, чернець і затворник, відданий містичному спогляданню, але активна, діяльна, творча людина, обдарована проникливим розумом, яка приносить користь суспільству повсякденними практичними справами, такий ідеал людини вибудовується у творчості Іларіона, Володимира Мономаха, Климента Смолятича, Кирила Туровського, Данила Заточника. У “Повчанні” Мономаха, зокрема, читаємо: “У долі своєму не лінуйтеся... Чого вмієте, того доброго не забувайте, а чого не вмієте – тому ся учіте... Лінощі бо всьому мати: чого вміє – те забуде, а чого не вміє – тому ся не учить” [4, 41].

Гуманізм і діалогізм лежать в основі соціальної моделі давньоруського культурного універсалу. Духовне вдосконалення кожного індивіда розглядається тут як чинник суспільного прогресу, що відкриває шлях до загального спасіння, до перетворення людського життя на засадах християнської етики. Звідси – типові для християнського світобачення настанови на поєднання персоналізму й соборності; розуміння людини як гілки на загальному стовбурі людства, усвідомлення цілісності людства як органічної, творчої спільноти праведників, вихованих у душі товариськості, діалогічності й любові.

Життєрадісне наповнення давньоруської картини світу пов'язане з вірою у загальне воскресіння через залучення до благодатного вчення Христа.

Як бачимо, духовно-ідеальне світорозуміння пронизує онтологічні, гносеологічні, антропологічні й соціальні елементи давньоруської картини світу. Остання, будучи єдиним органічним цілим, виконує поведінкову (нормативно-регулятивну) функцію, тобто забезпечує вироблення певних програм поведінки людиною за допомогою відповідних приписів і настанов повчального характеру.

Підсумовуючи, можна виокремити основні положення Давньоруської картини світу: необхідність пізнання за допомогою розуму і

відповідно корисність мирської інтелектуально-практичної діяльності; прищеплення шанобливого ставлення до природи й людини, орієнтація на діалог зі світом; установка на моральне виховання і самовиховання через реалізацію своїх творчих схильностей, наполегливу працю й кооперацію індивідуальних зусиль усіх членів суспільства.

Таким чином, картина світу Київської Русі вибудовує своєрідний педагогічний ідеал вільної особистості, здатної до свідомої діяльності й співробітництва. Цей ідеал відрізняється від східних (візантійських) зразків педагогічної культури своєю активністю й раціональністю, а від західних (католицьких) – споглядалною зосередженістю, що дає змогу поєднати ідеальне і реальне в давньоруському життєвому світі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Культурология: Учеб. пособие / В.А. Глуздов, И.И.Лукичева и др.; Под ред. В.А. Фортунатовой и Л.Е.Шапошникова. – М.: Высшая школа, 2003.
2. Современная западная философия: Словарь / Сост.: В.С.Малахов, В.П. Филатов – М.: Политиздат, 1981.
3. Гуссерль Е. Криза европейского людства і філософія // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – №7.
4. Шевнюк О.Л. Культурология: Навч. посібник. – К.: Знання – Прес, 2004.
5. Махлин В.Л. Михаил Бахтин: философия поступка. – М.: Знание, 1990.
6. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №1.
7. Олоховская И.А. Хронотоп в культуре Киевской Руси и греческая традиция // Отечественная философская мысль XI–XVII вв. и греческая культура: Сб. науч. тр. / Редкол.: В.М. Ничек, В.С. Горский, С.В. Бондарь и др., АН Украины, Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1991.
8. Держко І. Духовне вдосконалення людини як фактор суспільного прогресу в культурі Київської Русі // Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки». – 1999. – №1.
9. Поньрко Н.В. Эпистолярное наследие Древней Руси XI–XIII. Исследования, тексты, переводы. – СПб.: Наука, 1992.
10. Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать // Давня українська література: Хрестоматія / Упоряд. М.М.Сулима. – К.: Освіта, 1998.
11. Слово Данила Заточника, що написав він князю своєму Ярославу Володимировичу // Історія філософії України. Хрестоматія: Навч. посібник / Упорядники М.Ф.Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. – К.: Либідь.
12. Антология мировой философии: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т философии, философ. наследие. – М.: Мысль, 1969.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Окольніча Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження історико-педагогічних процесів України.

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ірина ПАЛЬШКОВА  
(Одеса)

У статті розглянута проблема культурологічного підходу до формування особистості майбутнього вчителя початкової школи.

**Постановка проблеми.** В епоху глобальних змін складність і неоднозначність процесів, що відбуваються в суспільстві, їхня різноманітна спрямованість з особливою гостротою ставлять перед кожною людиною проблему вибору та самовизначення в особистих цінностях, культурі, місця в суспільному житті й професії. За цих умов освіта стає одним з найважливіших чинників прогресу, і вчитель як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як творець особистості й транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здатність до саморозвитку й самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури.

**Мета статті.** Розкрити вплив культурологічного підходу до формування особистості майбутнього вчителя початкової ланки в педагогіці вищої школи.

**Отримані результати.** Проблема генези й динаміки культури залишається однією з найскладніших, що не мають однозначного розв'язання в науці. Первинне значення слова *культура* – облагороджування природи, обробіток землі (від лат. “cultura” – обробка; “agricultura” – хліборобство; грецьк. “agricultura” – рільництво).

Існує й інше тлумачення слова *культура* – це “внутрішнє таїнство і потаємність культу, закріпленого в архетипах “колективного несвідомого” (К. Юнг) і такого, що передається від покоління до покоління”. Йдеться про культурну спадщину родових “переживань” в образах міфів, звичаїв, а також у генетично закріплених індивідом особливостях, які перевищують середні можливості людини – геніальний розум, художній смак, музичний слух, природна доброта й сила тощо. Однак осягнення й передавання новим поколінням досягнень культури є завданням суспільства, освіти, виховання.

У сучасних філософських і культурологічних дослідженнях набула розвитку символічна версія культурогенезу. Культура символічна, і її розвиток пов'язаний з виробництвом символів (М. Бахтін, М. Бердяєв, А. Лосєв, Ю. Лотман, В. Соловйов, П. Флоренський та ін. ).

Культура символічна за своєю природою, стверджує М. Бердяєв. У культурі символічно, а не реалістично виражено духовне життя. Найелементарнішою складовою культури є артефакт – медіатор з подвійною матеріально-ідеальною сутністю, який поєднує розум і світ, створює єдність ідеї та предмета, речі, інструмента й смислу.

Роль медіаторів у духовному розвитку індивіда й соціуму розглядається в теоретичних дослідженнях з психології розвитку (Б. Ельконін, В. Зінченко). До числа головних медіаторів належать знак, слово (Л. Виготський), символ, міф (А. Лосєв, Ю. Лотман), смисл (Г. Шпет), лик і Духолодина (В. Зінченко).

Суттєвою особливістю медіаторів є їхня подвійна природа. Вони поєднують у собі реальні матеріальні властивості й властивості ідеальні, річ та ідею (П. Флоренський). Медіатори характеризуються енергією, якою їх заряджають творці, користувачі та шанувальники. Медіатори виступають як “акумулятори живої енергії”, як “резонатори, на частоту яких налаштовуються живі істоти”. Останні не тільки засвоюють ці частоти, але й генерують нові, підзаряджають своєю енергією медіато [ 2 ].

Медіатори є продуктами історії людської культури й характеризуються не лише творчою, але й руйнівною силою, яка викликає нищення культури й духовний крах соціуму. Це міфи й символи, перетворені у фетиш. Глибинна причина цього, на думку В. Зінченка, – це ліквідація свободи поведінки з медіаторами. Без свободи обходження з медіаторами людина легко може перетворитися в „людинознаряддя”. Стаючи абсолютним зразком, медіатор утрачає ідеальну смислову складову, стає річчю, павутинням, потрапляючи до якої людина перестає бути особистістю. Механізми духовного (культурного) розвитку описуються в категоріях “свідомість”, “вільний вчинок”, “відповідальна діяльність” [ 2, 276]. Динаміка культури містить аналіз зумовленості змін у

культури, спрямованість, силу вияву, чинники, що визначають зміни в культурі, а також умови та механізми реалізації цих змін.

Нині у світовій науковій думці набуто значний обсяг ідей, уявлень, концепцій, що розглядають динаміку культури з різних пізнавально-гносеологічних позицій: це еволюційна теорія, теорія культурних динамічних полів, інформаційно-кібернетична, структуралістична теорія, теорія „стрибків”, теорія “вибуху”, діалектична концепція розвитку, структурно-функціональний підхід, синергетичний, семіотичний тощо.

Широкий аналітичний діапазон у вивченні динаміки культури уможливує вести мову про різноманітність позицій у розумінні характеру її процесів. Аналітики визнають значущість у динамічних змінах культури поступально-лінійних векторів розвитку, хоча цей вид динаміки є не єдиним і часто провідним за значущістю. Він доповнюється фазовими, циклічними змінами, які можуть перерости у хвилеподібний розвиток, у розвиток по колу.

Сьогодні багато дослідників указують на необхідність переходу до нової, гуманістичної освітньої парадигми як засобу забезпечення широких можливостей творчої праці, утвердження самоцінності особистості й здоров'я людини, її індивідуальності, самоактуалізації і саморозвитку. Але становленню такої парадигми, на думку А. Вербицького, заважає низка протиріч між культурою, що розвивається, і панівним в освіті способом передачі соціального досвіду від одного покоління до іншого [1]. Зокрема, це протиріччя між:

- орієнтацією учнів на минулі взірці культури, опредмечені в навчальній інформації, і необхідністю їхньої орієнтації як суб'єктів навчання на майбутній зміст життя і діяльності;
- цілісністю культури та її оволодінням суб'єктом через безліч предметних галузей знання – навчальних дисциплін;
- способом існування культури як процесу і її презентованість у навчанні у вигляді статичних знакових систем;
- різноманіттям форм культури, життя й діяльності людини та уніфікованими формами організації освітнього процесу;
- суспільною формою існування культури й індивідуальною формою її привласнення людиною;
- потребою безперервного розвитку людини в динамічно змінному світі й “скінченністю”, дискретністю освіти в її класичному варіанті.

На думку багатьох науковців, означені протиріччя можуть бути розв'язані за рахунок звернення до інтеграційно-культурологічної парадигми освіти, що спирається на

гуманітарні, культурологічні, етичні основи в їхньому предметному, інтеграційному вираженні у вигляді загальної культури особистості. Йдеться про заміну парадигми раціонального знання парадигмою культуровідповідної і культуротворчої освіти; про зміну пріоритетів, коли в центрі уваги постає особистість учня та його педагога, їхньої культура діяльності, поведінки, мислення, співпраці, а знання та уміння, якими вони володіють, із самоцілі перетворюються в засіб самореалізації особистості, її всебічного розвитку [5, 6]. Іншими словами, мається на увазі перехід від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знанняцентризм») до усвідомлення, освоєння й реалізації їх в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм»), створених людиною заради себе та інших.

Означені зміни характеризує результати усвідомлення й осмислення науковцями основних психологічних принципів розвитку людини, які мають бути врахованими при побудові й модернізації системи освіти. До них належать: творчий характер розвитку; провідна роль соціокультурного контексту розвитку; спільна діяльність і спілкування; наявність провідної діяльності й закони її зміни; визначення зони найближчого розвитку; єдність афекту й інтелекту (принцип активного діяча); роль знаково-символічних структур, що опосередковують свідомість; інтеріоризація та екстеріоризація, нерівномірність розвитку [3].

С.І. Гессен на початку минулого століття переконливо доводив, що про освіту в справжньому сенсі можна говорити там, де є культура. На його думку, освіта є не що інше, як культура індивіда. І якщо стосовно народу культура є сукупністю невичерпних цілей-завдань його буття, то стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням оволодіння культурним способом життя [3].

За визнанням багатьох авторів, культурно-гуманістичні функції освіти передбачають:

- розвиток духовних сил, здібностей і вмій, що дають змогу людині переборювати життєві перешкоди;
- формування характеру й моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціальної та природної сфер;
- забезпечення можливостей для особового й професійного зростання та для здійснення самореалізації;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-етичної свободи, особистої автономії і щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності й розкриття духовних потенцій особистості [5, 7 та інші].

Одним з найбільш значущих висновків, що випливають з осмислення культурно-гуманістичних функцій освіти, є визнання їхньої загальної спрямованості на гармонійний розвиток особистості на основі принципів культуровідповідності, антропологізму, гуманізму, які допомагають подолати відрив особистості від традицій культури, культурних надбань людства (В. Біблер, Є. Бондаревська, А. Вербицький, В. Зінченко, В. Сластьонін та інші).

Сучасна психологія і педагогіка виходять з тези, згідно з якою природне входження дитини в соціальне життя здійснюється через культуру. Тому основним простором діяльності педагога, вихователя стає створення культурного середовища для розвитку особистості дитини й надання їй допомоги в знаходженні свого місця в культурі, тобто виборі цінностей, середовища життєдіяльності й способів культурної самореалізації. Закономірно, що розв'язання цього завдання вимагає відповідної підготовки педагога, здатного ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, адаптуватися до життя й здійснювати акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення в рамках наявної культури.

Оскільки культура нового часу формувалася як культура раціоналістична, то кожна з галузей культури виступає раціонально організованою системою зі своїми вихідними принципами й правилами переходу від одного стану до іншого, від одного знання до іншого. Логіка послідовності операцій у науковому мисленні або в будь-якій іншій діяльності стає визначальною при їхньому плануванні та організації. Пошук вихідних підстав, які задовольняли б вимоги логіки й розуму, стає найважливішим завданням науки та філософії. Розподіл змісту знання в науці на вихідне: фундаментальне й похідне знання стає основою ієрархії знання й поділу його на "порції", які підносяться учневі в певній послідовності. Так народжуються "ступені освіти" як особлива організація освітнього простору нового часу.

В освіті подання змісту галузевої культури акумульовано в навчальних предметах. Тому сьогодні головний структурний елемент в освіті – навчальний предмет. Але для того, щоб він був відтворений, необхідні певні дії: того, хто володіє змістом навчального предмета й готовий його передати іншому (вчитель), і того, хто має бажання, намір оволодіти цим змістом (учень). Комунікація вчителя та учнів, яка виникає в спеціально організованому просторі освіти, об'єктивує процес передачі культурного змісту. Суттєво, що організація процесу передачі змісту, навчання, відбувається способами, адекватними природі й характеру

суспільних відносин, які народжуються і підтримують існування «галузевої» культури.

Дослідники підкреслюють, що культура нового часу – це культура монологічна, культура одного голосу – розуму. Звідси – домінуюча роль вчителя в педагогічній дії, бо він представник розуму й знає відповіді на всі питання. Учитель є джерелом істини для учня, він перевіряє, наскільки цей учень збагнув істину і вміє відтворити її. Нарешті, культура нового часу – це культура утилітаристська. Ідея користі, корисності, застосовності чого-небудь до справи стала культурною домінуючою і визначає логіку осмислення будь-якого культурного змісту. Звідси орієнтація системи освіти на підготовку випускника для вищу, виробництва, життя, що завершує атестацію людини на соціальну зрілість.

Основні принципи системи освіти культури нового часу – це сцієнтизм (орієнтація на науку), диференціація знання в змісті освіти, ступінчастість підготовки, монолізм та авторитарність, утилітарність (освіта для...). Щоб успішно діяти в освітньому просторі, організованому за такими принципами, його суб'єкти мають бути спеціально підготовленими: учитель – навчання інших, учні – сприйманню та опрацюванню того, що надає учитель.

Зазначені принципи побудови каналу освіти в культурі нового часу відповідали принципам організації самої культури. Тому система добре справлялася зі своїми завданнями – навчати й виховувати готового до функціонування в раціонально організованому суспільстві індивіда.

Осяг знання в культурі не тільки значно перевищив реальні можливості передачі його через канал освіти, але й надалі неухильно зростає швидкими темпами. Подвоєння кожних 7–10 років наукової інформації, швидке оновлення технологій в виробництві привели до того, що зміни в змісті освіти у середній і вищій школі реально перестали встигати за темпами зростання змісту нового знання, що постійно створюється наукою і практикою.

Масовість освіти, демократизація середньої і вищої освіти як найкращі здобутки суспільних відносин культури нового часу прийшли в протиріччя з принципом розподілу учнів за рівнем засвоєння знання. Освіта, навчальні заклади змушені або знижувати критерії оцінювання знань, орієнтуючись на учнів, які встигають, або розподіляти школи на "елітарні" і "масові", що порушує принципи демократизації освіти.

Нарешті, система освіти, що склалася в культурі нового часу, націлена на навчання, а не виховання, на "освіченість розуму", а не "освіченість душі". Виховання може бути

присутнім, але структура освітнього простору не передбачає його як головної мети, основного способу передачі змісту культури.

Отже, у сучасній культурі формується новий тип раціональності, принципи якого тільки починають з'ясувати філософи ХХ століття. Але вже сьогодні зрозуміло, що, на відміну від культури класичної раціональності, що веде думку до змісту знання через лаву жорстко зв'язаних між собою понять, етапів, у сучасній культурі думка рухається за "випадковими" траєкторіями. Головним способом мислення стає асоціативність. Уміння схопити, зрозуміти нове, таке, що з'явилося тут і зараз, уміння вписати це нове у свою діяльність, відмовившись від наявного стереотипу, становить особливість типу мислення сучасної культури [6].

Здатність не лише бачити типове в явищах і подіях, але й помічати та розуміти особливе й індивідуальне, не відкидаючи його в ході роздуму й пізнання, також уходить до стилю нового мислення. Логіка руху думки визначається не віднесенням до якогось початкового й фундаментального визначення або поняття, а віднесенням до інтересу й цінності, з яких виходить суб'єкт і які він стверджує своєю діяльністю у її продуктах. Послідовність і однозначність такого "учасного мислення" виявляється, як зазначав М.М. Бахтін, "підписом" особистості, що діє, її відповідальністю за свою постійність, що входить до самої тканини культуру як аксіологічного мислення [5].

Отже, сучасна культура – це культура діалогу, а не монологу. В.С.Біблер відзначає, що культура за своєю природою взагалі діалогічна, а сучасна культура це виявляє найяскравіше, несе в собі енергію і силу діалогу, завдяки яким актуалізуються будь-які сенси культури, виявляє і формує себе особистість [4].

Орієнтація педагогічної дії на формування "людини культури" передбачає уведення і використання в структурі освітнього простору, принаймні, двох нових елементів. Перший елемент становлять сучасні технічні засоби навчання, насамперед, комп'ютер зі всіма його пристроями, який замінює учителя в ролі транслятора предметного знання. Нові технології навчання, засновані на застосуванні комп'ютера, використанні інформації на лазерних дисках, інформації у мережах, дають змогу в багато разів прискорити і збагатити процес оволодіння навчальною інформацією. При цьому інформація, що розшукується завдяки комп'ютеру, не залишає реципієнта пасивним, а залучає його до її обробки, компонування, систематизації, класифікації, узагальнення тощо.

Внаслідок такої роботи у свідомості учня виникають питання, обговорення яких повинен організувати вчитель, а за потреби й декілька вчителів, фахівців з різних галузей знання. У такому разі навчання не обмежується одним предметним змістом, а перетворюється на діалог учня і вчителя. Таким чином зникає асиметрія педагогічної комунікації, оскільки в діалозі всі учасники рівноправні. Крім того, усувається її монопредметність.

За цих умов принципово змінюється функція діяльності вчителя, що викладає окремі предмети. Він повинен працювати з тим предметом, тією дисципліною, якою він володіє, а з учнями безпосередньо, розробляючи навчальні програми на основі використання комп'ютера, підбираючи відповідні матеріали для мультимедіа.

Технологія використання мультимедіа в навчанні перетворює монолог уроку старої системи освіти на урок-полілог, у якому поєднанням різних сенсів і значень відтворюється мозаїчність сучасної культури. Отже, використання сучасних інформаційних засобів у навчальному процесі приводить структуру й зміст освітнього процесу у відповідність зі структурою сучасної культури й ставить кожного учасника педагогічної дії у нову стосовно взаємодії з культурним середовищем.

Учитель-тьютор як важливий елемент нової структури освітнього процесу працює не зі знаннями-інформацією, а з культурною ситуацією, за якою в учня народжуються знання-думки.

За визначенням філософів, культурологів, знання-інформація відбивають сталі уявлення "в" і "про" культуру, які потрібно засвоїти. Це певний обсяг навичок і стандартів поведінки, набір наукових знань і методів пізнання, знання мов природних (рідної, іноземної) і штучних – мови мистецтва, мови поведінки, мови релігії тощо. Знання-думки розкривають живий стан роздумів індивіда, сенси й розуміння, які народжуються в свідомості індивіда в результаті його власних зусиль і завдяки власним спостереженням. Знання-думки завжди є результатом індивідуального продуктивного акту пізнання, який на рівні свідомості даної індивідуальності є актом творчим. Знання-думки – це те, що людина створила сама. Для учня – це відкриття себе й свого місця в житті, відкриття і побудова для себе власного культурного світу, який найчастіше збігається зі світом, що існує, але від цього не перестає бути його власним здобутком.

Завдання вчителя-тьютора полягає у тому, щоб створити ситуацію думки, або ширше – ситуацію культури, у якій і він сам, і його учні, спільно працюючи, йдуть до народження знань-



думок. Природа й суть ситуації культури виявляється в діалозі. Змістовними елементами діалогу як діяльності виступають питання і відповідь, бо питання і відповідь існують у різних відомостях, передбачають взаємодію різних відомостей, навіть якщо питання ставить людина собі сама.

Отже, функція вчителя-тьютора полягає у тому, щоб організувати діалог, залучаючи учнів до ситуації роздуму. Очевидно, що таких учителів необхідно спеціально готувати у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. Основою професійно-педагогічної підготовки вчителя-тьютора має бути не логіка предмета, психологія і методика навчання, а логіка культури як відображення філософії людини разом з її гуманітарною основою.

**Висновки.** Узагальнюючи думки науковців на сутність і призначення освіти, можна дійти висновку, що сучасна педагогіка принципово змінює свої методологічні основи і ними стають філософія культури та філософія людини. Сучасна людина живе у світі культури, тому її знання має бути організоване як знання культури, і вчитель повинен уміти це робити. Культура повинна стати щільно самою освіти, визначивши його структуру, логіку дії вчителя і його учнів, стратегію і тактику організації всього освітнього процесу.

Організація педагогічної діяльності на основі знання логіки культури й побудова структури освітнього процесу відповідно до логіки культури вимагає розбудови навчально-виховного процесу як "соціуму культури", спрямовуючи його на формування людини культури. Усе це вимагає від учителя іншої системи здібностей, загальної і професійної культури. Зміна культурних цінностей освіти торкається змісту культури самого педагога. Як соціокультурна цінність, вона потребує принципової переорієнтації педагогічної освіти, що передбачає:

- націленість змісту, форм і методів підготовки вчителя на принципи культуровідповідності, природовідповідності, продуктивності, мультикультурності та індивідуалізації;

- відмову від підготовки майбутнього вчителя до ролі викладача предмета й орієнтацію її на розвиток індивідуальної і професійної культури педагога в широкому сенсі.

На завершення нагадаємо, що за світовими стандартами якість освіти визначають за її спроможністю забезпечувати культурну ідентифікацію особистості. За визначенням П.С. Гуревича, культурна ідентичність – "це самовідчуття людини всередині конкретної культури" [7, 232], уявлення кожного про себе як індивідуальності, переживання себе як частки певної культурної системи, знаходження сенсу у власному культурному самовизначенні. Сприяти культурній ідентичності особистості – одне з головних завдань сучасної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 337 с.
2. Зинченко В.П. Предисловие к книге Ф. Е. Василюка «Психология переживания». М., 1984. – С. 5 – 14.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413с.
5. Буева Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. – М., 1996. – С. 76 – 90.
6. Булкин А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII – XX вв.: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01 – М., 2003. – 49с.
7. Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: АО "Аспект-Пресс", 1994. – 315 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пальшкова Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри анатомії та фізіології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

*Наукові інтереси:* формування особистості майбутнього вчителя в педагогіці вищої школи.

## ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Галина ПАНЧЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті зроблена спроба виявити певні підходи у створенні системи критеріїв для оцінки моделей професійної компетентності вчителя фізичної культури.

**Постановка проблеми.** Пошук способів оптимізації підготовки вчителя належить до стратегічно важливих завдань сучасної педагогічної науки. В освіті все яскравіше

виявляються тенденції, що дають змогу стверджувати наявність переходу освіти в якісно новий стан. До таких тенденцій можна віднести поступову відмову від передачі майбутнім спеціалістам перевірених "істин" і посилення самостійної культуротворчої функції освіти, її відкритості до інновацій, зв'язку із

соціумом у всій багатоманітності наявних у ньому явищ.

Зокрема, у Національній доктрині зазначено, що передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці та міжкультуної взаємодії [4, 123].

Серед основних завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, важливе місце посідає завдання підготовки фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти й наближення навчального процесу до дослідницької та практичної професійної діяльності. Звідси – мета навчання має передбачати оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів, що уможливило б їм після закінчення ВНЗ самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки, знаходити принципово нові розв'язки проблем науки й практики, вільно орієнтуватися в потоці наукової, художньої та суспільно-політичної інформації, обсяг якої постійно збільшується [8, 15].

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує розв'язання проблема якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури [3, 3].

**Мета статті** полягає у вивченні та аналізі сучасних підходів до вивчення проблеми професійної компетентності вчителя фізичної культури.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Вивчення проблематики досліджень, які пов'язані з фаховою підготовкою вчителя, дає змогу констатувати, що поняття “професійна компетентність” є базовим, системоутворювальним, досить складним поняттям. Так, у працях В. В. Краєвського, Н. А. Леонтьєвої, І. Я. Лернер, О. М. Олексюка, М. М. Станкіна, Н. І. Трофімової професійна компетентність розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності; визначають професійну компетентність також як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань суспільства Т. В. Добудько, Л. Г. Карпова, А. А. Колеснікова, В. А. Слатьонін та ін.

О. М. Онаць, А. В. Хугорський розглядають це поняття як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей та набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує

результативність професійної діяльності вчителя.

Додатковим важливим компонентом професійної компетентності сучасні дослідники вважають професійну культуру (Т.Г. Браже, А.А. Колеснікова, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко, В.В. Радул та ін).

Такі автори, як Я. Я. Боллобаш, Л. І. Даниленко, В. І. Довбищенко, І. Г. Єрмаков, Л. Г. Карпова, С. Ф. Клепко, В. О. Кравцов, Л. М. Мітіна, М. В. Михайліченко, Н. Є. Мойсеюк, В. В. Олійник, В. В. Радул стверджують, що професійна компетентність визначається як якість особистості їх сприяє саморозвитку, самовдосконаленню, самоорганізації.

Децо інший погляд на сутність професійної компетентності мають В. Г. Кремень та А. К. Маркова.

Компетентність учителя, на думку В. Г. Кременя, виявляється у здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини [6, 2]. А.К. Маркова стверджує, що професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, у якій досягаються гарні результати в навчанні та вихованні школярів [7, 8]. Слід уважати цілком доречним урахування особливих задатків дітей у навчальному процесі, підґрунтям якого є концепція особистісного підходу.

Розглядаючи кожну складову поняття поняття “професійної компетентності”, здійснюються спроби виділити її певну структурованість.

Л. Г. Карпова обґрунтовує структурні компоненти професійної компетентності, якими виступають три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна) і саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість) забезпечує сформованість:

а) загальнокультурної компетентності вчителя, що передбачає знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами й комп'ютером, розвинену культуру спілкування та поведінки, вміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми;

б) особистісно-мотиваційної компетентності – сформованість ціннісних орієнтацій учителя, настанова на особистість учня, гуманістична спрямованість діяльності; соціальної компетентності, пов'язаної із здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, брати участь у спільному прийнятті рішень з

колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким способом на основі відповідних норм і правил, жити в злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність та ін.

Предметно-практична (операційно-технологічна) сфера характеризується: сукупністю знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних), умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських), якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації учителем професійно-педагогічних функцій. Сформованість цієї сфери сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: практично-діяльній, дидактико-методичній, спеціально-науковій, економіко-правовій, екологічній, валеологічній, інформаційній, управлінській, комунікативній компетентності.

Третій компонент – сфера саморегуляції. Її розвиненість сприяє розвитку психологічної компетентності й аутокомпетентності.

На основі проведених досліджень Л.Г. Карпова доходить висновку, що сформованість у вчителя зазначених ключових компетентностей свідчить про сформованість його професійної компетентності [5, 58–59].

Професійна компетентність – це хронологічно тривалий, динамічний процес, у зв'язку з яким виділяються певні етапи професійного становлення вчителя. Так, С.Г. Вершловський виділяє етапи професійного становлення фахівця: виникнення й формування професійних намірів, професійне навчання як основа обраної спеціальності, входження в професію, часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності [5, 18].

На думку В.І. Наумчука, процес становлення студента як майбутнього фахівця складається із декількох етапів: усвідомлення соціальної значущості праці педагога, сприйняття вимог педагогічної професії, свідоме ставлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних властивостей і якостей, які моделюють особистість вчителя, реалізація настанов на творче оволодіння обраною спеціальністю. Ці етапи професійного становлення майбутнього вчителя є основою професійно-педагогічного виховання у ВНЗ [9, 38].

Подальші дослідження проблеми професійної компетентності привели до широкого використання методу моделювання.

Модель – це умовний образ спеціаліста. У ній розкриваються кваліфікаційні характеристики, психічні властивості й риси характеру, мотивація діяльності й стосунки спеціаліста в рамках соціального середовища, в

якому він функціонує, його знання, уміння, потреби [1, 100].

Модель уособлює передбачуваний результат, що існує ідеально, але може бути одержаний внаслідок реалізації певного змісту навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Як система вимог, до майбутнього вчителя вона надає можливість передбачити конкретний шлях, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього вчителя фізичного виховання.

Наявність науково-обґрунтованої моделі означеного процесу уможливило не тільки констатувати реальний його стан, а й прогнозувати розвиток. Особливої значущості це набуває для освітнього процесу, адже його реалізація передбачає прогнозування майбутнього позитивного результату. Професійна освіта готує людину до майбутньої фахової діяльності, а тому має бути динамічною, вчасно реагувати на соціальні запити. Модель уособлює передбачуваний результат, що існує ідеально, але може бути одержаний унаслідок реалізації певного змісту навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Як система вимог до майбутнього вчителя, вона надає можливість передбачити конкретний шлях, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього вчителя фізичного виховання [8, 112].

Професійна підготовка вчителя вимагає чіткої орієнтації на модель, яка повинна не тільки відповідати потребам школи, але й випереджати їх. Ідеальними моделями, еталонами, які допомагають оцінити якість професійної підготовки, є професіограма та кваліфікаційна характеристика спеціаліста [9, 29].

На думку О.Є. Денисова, “модель навчального процесу можна уявити собі як сполучення чотирьох етапів: сприймання інформації, її осмислення, запам'ятовування та вміння використовувати. Тому, крім уявлення процесу сприймання інформації, педагог повинен розуміти сутність процесу мислення та його форми: абстрактне і конкретне, логічне та інтуїтивне, співвідношення щодо процесу навчання [2, 53].

Наведемо приклади найбільш типових моделей фахівця фізичної культури.

Е.С. Вільчковський запропонована праксеологічна модель учителя фізичного виховання, яка охоплює результативність праці, фахову підготовленість, організацію педагогічної діяльності, педагогічні вміння, чинники, що зумовлюють ефективність

педагогічної праці, стиль взаємостосунків з учнями, матеріальні та соціальні умови праці, суспільну діяльність та особисті інтереси [8, 55].

Л.П. Сущенко пропонує авторську концепцію особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, яка ґрунтується на двох основоположних чинниках: теоретико-методологічному й практичному.

Теоретико-методологічний компонент забезпечує свободу пошуків та інтеграції проектно-конструкторських констант на шляху створення розвивального педагогічного середовища під час навчання студента у вищій школі дає змогу використовувати для мотивації концепції апарат синергетики, який “не нав’язує особистості якогось визначеного комплексом соціокультурних норм алгоритму, а пояснює ймовірносний характер формування фахівця в системі вищої освіти”.

Практичний компонент передбачає врахування наявних відмінностей у розвитку особистості.

Виходячи з цього, автор розробляє модель особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, яка містить три основні компоненти: когнітивний, функціональний і діяльнісний.

До видів професійних знань, якими має опанувати майбутній фахівець, дослідник відносить філософські, методологічні, історичні, теоретичні, технологічні, валеологічні та управлінські. Подається також детальне визначення тих навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких студенти мають можливість одержати означені різновиди наукового знання.

Другим компонентом моделі виступають види професійних функцій, виконувати які має навчитися майбутній фахівець фізичного виховання. До них Л.П. Сущенко відносить: світоглядну, інструментальну, культурологічну, інноваційну, комунікативну, мотиваційну, цілепокладання.

Третій компонент запропонованої моделі – види професійної діяльності: діагностична, реабілітаційна, репродуктивна, спортивна, освітянська, профілактична, організаційна [8, 56–57].

Значна кількість моделей учителя фізичної культури, яка напрацьована в останній період, об’єктивно висуває вимоги щодо створення оціночного апарату, тобто певної системи критеріїв.

Встановити ефективність – це, насамперед, означає співвіднести отримані результати з тими, що визначені як гранично (оптимально) можливі. Зменшення розбігу між поставленою

метою та отриманим результатом діяльності є умовою підвищення ефективності навчання. Отже, ефективність навчання – це така його характеристика, що допомагає оцінювати результати виконання діяльності за ступенем їхнього наближення до заданої мети. З урахуванням цього варто заздалегідь визначити той рівень засвоєння, який виступатиме як мета навчання на даному етапі [3, 53–54].

Л.І. Іванова визначає такі критерії оцінки ступеня розвитку готовності до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісне ставлення до роботи з дітьми; інтелектуальну та комунікативну включеність у навчально-професійну діяльність; виявлення до неї рефлексивності, гнучкості та широти мобілізаційних, орієнтаційних, розвивальних, соціально-перцептивних й операціональних умінь; креативність як здібність та готовність до продуктивної творчості в процесі розв’язання різнобічних реабілітаційно-педагогічних завдань, уміння розробляти та складати здоров’язберігальне програми для загальноосвітніх шкіл.

Автор указує, що у визначенні підготовленості майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи важливими критеріями є ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку професійно-педагогічної культури особистості майбутнього вчителя виступить міра його різнобічної творчої активності [3, 56–57].

А.Г. Чорноштан створив цілісну систему критеріїв у відповідній ієрархії – рівень стратегічних критеріїв, рівень змістовно-структурних критеріїв за компонентами професійної підготовки й рівень оперативних критеріїв за окремими її напрямками.

За стратегічні критерії (стратегічний рівень) пропонується вважати професійну компетентність у її рівневому вияві – нормативна, реконструктивна, конструктивна; спортивно-педагогічну спрямованість; творчу активність; продуктивну навчальну мотивацію; самоуправління.

Наступний рівень критеріїв (змістовно-структурний) може бути визначений за відповідними компонентами змісту професійної підготовки – теоретичний, методичний, технічний і фізичний. Рівень оперативних критеріїв оцінки результативності навчально-пізнавальної діяльності в окремих блоках професійної підготовки (опанування теоретичних основ дисципліни, формування рівня технічної майстерності, методичних умінь, розвиток основних рухових якостей і здібностей [11, 71–73].

Автором розроблено діагностичний комплекс згідно з визначеними критеріями й дотриманням вимог до процедури вимірювання. Визначено – нормативна, реконструктивна, конструктивна компетентність.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

З метою уточнення факторів та перевірки критеріїв визначення ефективності моделей формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури проводилось анкетування. В анкетуванні брали участь студенти III курсу факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Разом було опрацьовано 102 анкети.

Визначалися мотиви, якими керувалися студенти при вступі до університету. Відповіді розподілилися таким чином: вступали за бажанням батьків – 10% , тому що не вдалося вступити в інший університет – 12%; бажання мати вищу освіту – 42%; хотіли бути вчителем фізичної культури, або тренером з виду спорту – 36%. Це означає, що в більшій половині студентів не сформовані професійні наміри, не усвідомлена соціальна значущість праці педагога й тому вони «переступають» через перший етап професійного становлення вчителя.

Подальший аналіз опрацьованих анкет засвідчує, що переважна більшість старшокурсників (88%) не переглянула свої мотиви вступу до факультету фізичного виховання. Це можна було вважати цілковитим позитивом, якби провідним мотивом при вступі було свідоме бажання стати вчителем чи тренером з виду спорту. (Але ж “палітра” мотивів вступу була досить широкою). Близько 7% респондентів відверто заявили про своє цілковите небажання навчатися. Тобто період навчання ними розглядається як своєрідна “черга за дипломом”. Про логічний зв'язок між небажанням навчатися і потенційною загрозою відрахування ця категорія студентів бажає не думати. Досить знаковим є те, що в 5% опитаних за роки навчання все-таки з'явилося бажання стати вчителем. Чи не слід у цій скромній цифрі вважати увесь професійно-виховуючий і професійно-спрямувальний потенціал навчального процесу? Позбутися отриманої двозначності відповідей допомогло наступне контрольне-допоміжне питання щодо найбільш вірогідного професійного майбутнього.

Свою майбутню професійну діяльність студенти пов'язують з наступним: близько 52% хочуть працювати за фахом, тобто вчителем фізичної культури або тренером; понад 21% не визначилися, але поповнювати ряди працівників галузі фізичної культури й спорту

явно не поспішають; а ще 20% будуть працювати там, де буде більш оплачувана робота. Беручи до уваги рівень оплати праці та умови роботи вчителів фізичної культури, сподівання на ймовірність закріплення в школах цієї частки респондентів мають досить примарний вигляд.

Проблемними є також 7% студентів, які прагнуть здобути другу вищу освіту. Ця частина респондентів, очевидно, ніколи не буде працювати за фахом, але вищу педагогічну освіту розглядає як своєрідний плацдарм для одержання, на їхній погляд, більш престижного диплому.

Студенти виділили такі професійно значущі якості вчителя фізичної культури: вміння планувати навчально-тренувальний процес; організаторські вміння; комунікативні вміння; вміння знаходити й використовувати наукову та методичну інформацію.

Респонденти вважають, що для того, щоб поліпшити фахову підготовку відповідно до спеціальностей факультету фізичного виховання потрібно: зменшити хабарництво – 7%; удосконалити матеріально-технічну базу – 7%; збільшити вимогливість викладачів до студентів – 10%; збільшити кількість практичних занять – 12%; 9% – вважає, що ефективність фахової підготовки залежить від бажання студента навчатися і 55% респондентів нічого не хочуть змінювати.

Усі студенти вважають, що найбільший вплив на формування професійної компетентності мають практичні дисципліни: спортивні ігри, легка атлетика, підвищення спортивної майстерності, гімнастика. Але разом з цим виділяють такі теоретичні дисципліни: теорія і методика фізичної культури, теорія та методика спорту, педагогіка, психологія, анатомія, фізіологія.

Проведене дослідження дає змогу дійти наступних попередніх **висновків**:

1. Аналіз доступної джерельної бази свідчить про багатогранність підходів щодо вивчення проблематики, пов'язаної з професійної з професійною компетентністю вчителя фізичної культури. Серед найбільш сучасних підходів виділяється метод моделювання.

2. Об'єктивний розгляд якості новостворених численних моделей професійної компетентності вчителя фізичної культури вимагає розробки адекватного апарату оцінювання, тобто системи певних критеріїв “працездатності” моделей.

3. Паралельно з критеріями оцінювання доцільно застосовувати метод анкетування, який допомагає досить точно виявити розбіжності між задекларованими параметрами (в нашому випадку підготовки вчителя фізичної

культури), моделей майбутнього фахівця й реальними зрізами результативності навчального процесу з погляду респондентів.

4. Процес становлення студента як фахівця з фізичної культури й спорту в наш час тісно пов'язаний із соціальними та економічними факторами. Існує протиріччя між потребою у висококваліфікованих спеціалістах та соціальним статусом учителя фізичної культури.

5. Проблема становлення професійної компетентності вчителя фізичної культури загострюється у зв'язку з виявленими мотивами вибору та навчання за даним фахом.

6. Виявлена пряма залежність між першим етапом професійного становлення вчителя (виникнення й формування професійних намірів до вступу в університет) та досить прогнозованим професійним майбутнім студентів, які навчаються на третього курсі.

7. Крім наведених дослідниками критеріїв ефективності моделі варто оцінювати ті радикальні зміни, які відбуваються у навчально-виховному соціумі.

8. Насторожує той факт, що переважна більшість респондентів (55%) нічого не хочуть змінювати в наявній системі організації та проведенні навчального процесу, що вказує на байдужість та відстороненість від питань власного професійного зростання.

Перспективи подальших розвідок, на наш погляд, полягають у розробці та обґрунтуванні адекватного процесу оцінювання моделей професійної компетентності вчителя фізичної культури як головного виконавця Національної програми "Освіта" (Україна XXI століття).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Видрін В.М. Введение в специальность. Учеб. пособие для ин-тов физ. культ. – 2-е изд., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 119 с.
2. Денисов О.С. Мета і зміст надання педагогічних знань викладачам технічних вузів // Проблеми освіти. – К.: ІСДО, 1995. – Вип. 2. – С. 50–56.
3. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 376 с.
4. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України. Упорядник: доктор педагогічних наук С.Г.Мельничук–Кіровоград, 2004.–185 с.
5. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Дис. ...канд. пед. наук:13.00.04. – Харків, 2003.– 207 с.
6. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: Сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зяюна, Н.Ничкало. – К.:Ченстохова, 2000. – С. 11–31.
7. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. – М.: Наука, 1996. – С. 48–54.
8. Михайлинін Г.Й. Формування професійних умінь майбутніх учителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2006. – 227 с.
9. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2002. – 168 с.
10. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 250 с.
11. Черноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: Дис...канд. пед. наук:13.00.04. – Луганський державний педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 264 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Панченко Галина Іванівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

## КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ СКЛАД ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Наталія ПАСІЧНИК**  
(Кіровоград)

У статті розглядається структура економічної культури майбутнього вчителя у змістовому та процесуальному аспектах, аналізуються компетентнісний, мотиваційно-ціннісний і соціально-діяльнісний компоненти цього особистісного новоутворення.

Розвиток в Україні ринкових відносин і пов'язане з цим урізноманітнення форм власності, залучення широких верств населення до підприємницької діяльності зумовило необхідність формування відповідного рівня економічної культури майбутнього вчителя. На сучасному етапі економічна культура та її формування є проблемою міждисциплінарного характеру, вона є об'єктом дослідження гуманітарних, соціально-економічних та

психолого-педагогічних дисциплін. Різні підходи доповнюють картину адекватного відображення сутності економічної культури, її структури, процесу формування, критеріїв вияву тощо. Педагогічний аспект формування економічної культури досліджували Т. Боровикова, Ф. Горелик, А. Дзундза, О. Камишанченко, Г. Нагорна, А. Нісімчук, О. Падалка, Л. Поройко, І. Прокопенко, І. Смолюк, О. Шпак та інші. Однак проблема формування економічної культури майбутніх учителів, дослідження її структури залишається недостатньо розробленою як у педагогічній теорії, так і в шкільній практиці. Тому метою

статті є аналіз компонентної структури економічної культури майбутнього вчителя.

Складні інтегративні якості особистості, до яких ми відносимо економічну культуру, належать відразу до декількох підструктур і розглядаються як цілісність, що має власну структуру. Існує декілька підходів до визначення структури економічної культури. О.Надточієва [10, 4] виділяє трьохелементну систему економічної культури особистості, в якій кожний наступний елемент убирає у себе попередній і будується на його основі. Перший елемент структури змісту особистісної економічної культури – спеціальні економічні знання (знання економічних законів і закономірностей, економічної термінології, компетентність у питаннях економічних змін, які відбуваються в нашій країні і т.д.). Другий елемент структури змісту – якості економічного мислення й свідомості (здатність до економічного аналізу, толерантність, прийняття економічних цінностей та їхнє співвіднесення із загальнолюдськими, критичне ставлення до дійсності тощо). І, нарешті, третій елемент структурного складу, що є інтегратором перших двох елементів, – економічна поведінка (активна участь в економічній діяльності на різних рівнях, вміння раціонально організувати свою діяльність, пошук оптимального рішення проблем і т.д.).

Більш розширене, узагальнене тлумачення змісту економічної культури запропонувала О.В. Бояринцева. Вчена розглядає економічну культуру в теоретичному, практичному та етичному аспектах. Теоретичний аспект охоплює знання економічної теорії та розуміння наукових понять. Змістом практичного аспекту є навички економічної поведінки. Етичний аспект містить ставлення індивіда до відповідної системи цінностей і моральних норм [3, 12].

Т.Боровікова у своєму дослідженні економічної культури старшокласників [2, 5] виділяє в її структурі пізнавальний, соціально-моральний та ціннісно-діяльнісний компоненти, формування яких забезпечує морально-ціннісне самовизначення особистості в системі моральних, культурних та соціальних цінностей, що підвищують життєздатність школярів і сприяють моральній стійкості до негативних явищ ринкової економіки.

Оскільки структура кожного типу культури (у тому числі й економічної) нерозривно пов'язана з розвитком цілісної особистості й є відображенням її побудови, то ми можемо зробити припущення, що індивідуальна економічна культура майбутнього вчителя охоплює такі види психологічних утворень, як спрямованість, пізнавальні, вольові, естетичні та інші якості, а також знання, вміння, навички.

Індивідуальна економічна культура майбутнього вчителя залежить також від механізмів сприйняття, мислення, пам'яті, особливостей характеру, темпераменту. Вважаємо, що економічна культура майбутнього вчителя є “проекцією” його загальної культури на сферу соціально-економічних відносин, складним особистісним новоутворенням, що містить економічні знання (уявлення, погляди), соціально й професійно зумовлену сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів та зразків діяльності в економічному середовищі, особистісні здібності, якості і характеристики.

Ураховуючи позиції вищезазначених науковців, а також наше розуміння змісту економічної культури майбутнього вчителя як прояв його загальної і професійної культури, ми вважаємо, що при визначенні структури досліджуваного утворення, слід спиратися на досягнення діяльнісного й компетентнісного підходів. Без знань і умінь не може бути сформоване адекватне ставлення до діяльності, моральних орієнтирів, якостей особистості. Сформовані знання та вміння при позитивному ставленні стають передумовою продуктивної діяльності. У, той же час можна простежити й зворотній зв'язок. Так, наприклад процес засвоєння залежить від мотивів пізнавальної діяльності, й тільки в реальній практичній діяльності формується система знань і умінь, виявляється ставлення до неї. Структурування економічної культури майбутнього вчителя як системи вважаємо за доцільне здійснити у двох аспектах: змістовому та процесуальному. Також при дослідженні компонентно-структурного складу цього новоутворення необхідно врахувати, що формування будь-якого інтегративного утворення в структурі особистості ґрунтується на тому, що психіка – це поєднання мотивів, розуму, почуттів та волі. Тому економічна культура містить компоненти, що враховують відповідний рівень знань, умінь, властивості особистості, визначають здібності до організації ефективної економічної діяльності, досвід діяльності й ставлення до неї. Відповідно до цього виділяємо три структурні компоненти економічної культури майбутнього вчителя: компетентнісний, мотиваційно-ціннісний, соціально-діяльнісний.

У педагогічній літературі зустрічається визначення професійної компетентності майбутнього вчителя як системи знань та умінь, необхідних для розв'язання на практиці професійно-педагогічних завдань. Економічні знання передбачають збереження в пам'яті засвоєного матеріалу для того, щоб застосовувати його на практиці в реальних економічних ситуаціях, а також для набуття нових економічних знань. На основі

співвідношення поточної економічної інформації з попереднім досвідом, збагачений емоційним ставленням відповідно до значимості для суб'єкта отриманої інформації, формуються економічні оцінки. На основі глибоких знань та оцінки економічних явищ формуються економічні переконання, які виробляються на базі економічного досвіду особистості в результаті економічної діяльності. Економічні переконання – це стійка, систематизована система поглядів, що являє собою економічний світогляд суб'єкта.

При характеристиці компетентнісного компонента економічної культури майбутнього вчителя ми дотримуємося підходу академіка РАО С.Батишева, який уводить до його структури не тільки концепти кваліфікації спеціаліста (професійні навички як досвід діяльності, вміння, знання), а й соціально-комунікативні, індивідуальні здібності, що засвоєнні та забезпечують самостійність професійної діяльності [6, 48].

Т. Браже також стверджує, що професійна компетентність осіб, які працюють у системі „людина-людина”, визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтирами, мотивами його діяльності, розумінням ними себе у світі й світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [4, 14].

З наведених визначень можна зробити висновок, що компетентність від традиційних понять – знання, вміння, навички відрізняє інтегративний характер; практично зорієнтована спрямованість і співвідносність з ціннісними характеристиками. Знання – це суто когнітивний продукт економічної свідомості, засвоєна суб'єктом ззовні або самостійно вироблена економічна інформація. Інтегративна природа компетентності має в основі різні сфери культури (педагогічної, правової, економічної, управлінської тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку особистості вчителя, охоплює комунікативні, організаторські, аналітичні, прогностичні та інші розумові процеси.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку домінуючою є концепція неперервної освіти (в тому числі й економічної), яка передбачає, що людина навчається протягом життя (підвищення кваліфікації, самоосвіта, друга вища освіта тощо). Це уможливило постійно підвищувати свою кваліфікацію, майстерність, рівень професійної освіти. Домінування цієї парадигми зумовлює необхідність формування у вчителя не стільки фактологічних знань з економіки, скільки знань методологічного характеру, які дають змогу аналізувати економічні події, сприяють

формуванню наукового економічного мислення, розвивають здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та процесами економічного життя суспільства в цілому й освітньої сфери, зокрема. Отже, зміст економічної компетентності майбутнього вчителя будь-якого фаху визначається не тільки економічними знаннями, а насамперед, практичними вміннями та навичками їхнього самостійного здобуття й практичного застосування.

Ураховуючи наведені вище базові підходи, ми вважаємо, що економічна компетентність майбутнього вчителя є змістовим компонентом його економічної культури. Економічна компетентність охоплює знання, уміння, навички особистості (володіння економічним категоріальним апаратом, розуміння економічних законів; визначення перспектив економічного розвитку суспільства, компетентність у питаннях економічних змін тощо), особистісні якості, власний досвід щоденної практичної економічної діяльності, тобто має інтегровану основу. Цей компонент передбачає, що майбутній учитель володіє правовими та економічними знаннями, особистісними якостями, які сприятимуть успішній професійній діяльності в ринкових умовах та формуванню економічної культури учнів.

Важливе місце у структурі економічної культури займає мотиваційно-ціннісний компонент, який передбачає залучення студента педагогічного ВНЗ до соціально-економічних та моральних цінностей. Особливість феноменів культури в тому, що цінності, норми, потреби й ін. застосовуються до всього, що оточує людину: цінністю може бути родина, спорідненість, знайомство, заняття, професія, посада, влада, дохід, освіта, місце проживання, житло, тобто все, що становить “світ людини”. Завдяки цьому реально культура виявляється немовби “вмонтованою” у тканину суспільних відносин, причому в процесі їхнього формування вона бере дуже активну участь.

Оскільки економічна культура майбутнього вчителя є складовою його загальної та професійної культури, ми можемо стверджувати, що вона є особистісним новоутворенням, що не тільки визначає його економічну компетентність, але й містить інструментарій регулювання поведінки та діяльності особистості на засадах ціннісних орієнтацій та утворених на їхній основі мотивів. У науковій літературі мотив розглядається як спонукання до дії, що пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта. Науковці наголошують, що саме мотив зумовлює цілеспрямовану поведінку людини, є складним механізмом, котрий “співвідносить вплив



зовнішніх для особистості факторів діяльності з внутрішніми властивостями людини” (О. Леонтьєв), виступає “рушійною силою” (П. Якобсон), “пусковим механізмом” (С. Сисоєва) і регулятором будь-якої діяльності [11, 34]. При цьому вченими визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали, смаки, характер, емоції, здібності, діяльність. Виходячи з цього, саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає в особистості активність конкретного спрямування, також мотивація розглядається як процес породження і регулярної цілеспрямованої діяльності в конкретних ситуаціях. У сучасній психолого-педагогічній літературі мотивація характеризується як динамічний процес внутрішнього психологічного й фізіологічного управління поведінкою особистості.

Ураховуючи специфіку економічної культури вчителя, вважаємо за доцільне визначити такі провідні мотиви в змісті досліджуваного утворення:

1. Мотиви, що визначають спрямованість:

- особистісні (задоволення потреб, у тому числі й економічних, економічна забезпеченість і стабільність):

- професійні (успішна професійна діяльність, можливості професійного зростання тощо);

- соціальні (соціальний статус, усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, бажання принести користь суспільству, усвідомлення загальної значущості освітньої сфери щодо соціально-економічного розвитку суспільства тощо).

2. Мотиви самореалізації (бажання підвищити свій соціальний статус у професійному середовищі, соціальній групі, суспільстві; прагнення отримати значні результати від діяльності; бажання одержати безпосередні переваги від економічної компетентності, мотиви кар’єрного зростання тощо).

3. Мотиви, що зумовлюють економічну активність (енергійність, наполегливість, підприємливість у досягненні мети; прагнення максимізувати корисність через ефективний розподіл економічних ресурсів і грошових засобів; прагнення самоствердитися; участь у громадському житті тощо).

Мотиви завжди безпосередньо пов’язані з економічними емоціями та почуттями, котрі також виступають елементами мотивації. О. Дейнека виокремлює такі економічні емоції і почуття [5, 132]:

• практичні емоції (задоволення результатами й процесом праці);

• акзигитивні емоції (забарвлюють процес придбання, заготівлі, колекціонування);

• гностичні (пов’язані з пізнанням);

• глоричні (прагнення визнання й шанування);

• пугнічні емоції (бажання подолати небезпеку, відчути ризик);

• альтруїстичні емоції (безкорисливе бажання приносити іншим людям радість, відчуття занепокоєння й турботи про когось, співпереживання);

• естетичні (обслуговують потребу в прекрасному);

• емоції гедонізму (виражають потребу в тілесному й душевному комфорті);

• комунікативні емоції та відчуття.

Професійні інтереси, переконання та вподобання містить також категорія ціннісних орієнтацій. Роль ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у зв’язку з обраними цілями професійної діяльності полягають в тому, що саме вони є виміром необхідних для їхнього досягнення засобів. Тому ціннісні орієнтації уходять до складу мотиваційно-ціннісного компонента. Особистісно значущі ціннісні орієнтації – орієнтації, які уможливають диференціювати вже визнані й відібрані цінності за їхнім уподобанням для особистості. Через них людина визначає міру речей, висловлює своє „Я”, актуалізується. Ми спираємося на розуміння сутності цінностей (за А. Здравомисловим) як якісної характеристики певної культури, що висвітлюють систему значень, пріоритетів, характерних для певної культури чи цивілізації, уособлюють змістовні характеристики духовного життя людини та суспільства. Науковець вважає ціннісні орієнтації стрижнем свідомості; вони визначають змістовну сторону спрямованості особистості й виявляються у вибірковому ставленні до різних видів діяльності, становлять основу світогляду та мотивації життєвої активності [3, 121]. І.Бех підкреслює, що саме система ціннісних уявлень про культуру має бути інтегрована в смисловий простір професіонала, щоб трансформуватися в його особистісні смисли й цінності – тільки тоді професійна діяльність стане відображенням зрілої особистості, джерелом і формою втілення життєвих цілей і цінностей [1, 420].

Загально визнано, що цінності є результатом активної діяльності суб’єкта. У процесі суспільної діяльності особистість пізнає та усвідомлює сутність цінностей. Можна виділити три групи цінностей за суб’єктами: загальнолюдські цінності (моральні норми, прийняті в суспільстві; світоглядні ідеали; духовні цінності: доброта, увага, чуйність, толерантність, чесність, працелюбність, справедливість та ін.); колективні цінності (у контексті нашого дослідження – педагогічні

цінності: сукупність ідей, правил, принципів і норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування); індивідуальні цінності, які є результатом засвоєння особистістю цінностей суспільства.

Цінності педагогічної діяльності дозволяють учителю задовольнити власні матеріальні, духовні та суспільні потреби. Саме особистісні цінності виступають орієнтиром його професійної та соціальної активності. Провідними цінностями, притаманними економічній культурі майбутнього вчителя, є відповідальність, толерантність, працьовитість, демократизм, ставлення до власності, податків, визнання плюралізму форм власності, ставлення до грошей і підприємницької діяльності, цінність економічної безпеки.

Соціально-діяльнісний компонент економічної культури майбутнього вчителя передбачає аналіз, розуміння й усвідомлення результативності власної педагогічної діяльності, уявлення, що наступна професійна діяльність буде інноваційною, перетворювальною, сприятиме розвитку як власної творчої активності, морально-ціннісного досвіду економічної поведінки, так і ефективному економічному вихованню учнів, як активних суб'єктів ринкової економіки. При аналізі цього компонента необхідно врахувати, що вчитель як „економічна людина” виступає не спрощено економічно раціональним, а є:

- особою рефлексуючою, здатною на активний та усвідомлений вибір;
- людиною гнучкою, здатною переключатися на різні режими дії;
- людиною вольовою, здатною чинити спротив обставинам і обраним раніше способам дії;
- людиною соціально-диференційованою – здійснює різні, соціально зумовлені способи дії, прив'язані до різних соціальних структур та інститутів [9, 83].

Таким чином, економічна культура майбутнього вчителя є важливим професійно-особистісним новоутворенням, складовою

професійної культури та проекцією загальної культури на сферу економічних відносин. Уявляє собою взаємозв'язок компетентнісного, мотиваційно-ціннісного, соціально-діяльнісного компонентів, котрі репрезентують усвідомлювальні системні економічні знання, уміння, здібності, особистісні якості, інтереси, переконання, життєві цілі, економічний світогляд, що визначають вектор сталого розвитку особистості як суб'єкта вискоєфективної професійної економічної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Боровикова Т.В. Теория и практика формирования экономической культуры школьников: Автореф. дис. д. пед. наук: 13.00.01. – Общая педагогика: Московский государственный открытый педагогический университет. – Москва, 1999. – 23 с.
3. Бояринцева А.В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика.– 1994. – № 4. – С. 12 – 18.
4. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Харків: Видавничка група “Основа”, 2007. – 112 с.
5. Дейнека О. Экономическая психология. – СПб: Издательство СПбГУ, 2000. – 160 с.
6. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 436 с.
7. Заславская Т.И., Рывкина Р.В. Социология экономической жизни. – Новосибирск: Наука Сиб. отд., 1991. – 448 с.
8. Здравомыслов А.Г. Проблема интереса в социологической теории.–Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964.–274 с.
9. Лукашевич М.П. Соціологія економіки: Підручник. – К.: Каравела, 2005. – 288 с.
10. Надточієва О.О. Формування економічної культури особистості старшокласників з використанням засобів мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / Луганський державний педагогічний університет ім.Т.Шевченка – Луганськ, 2000. – 18 с.
11. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2001.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пасічник Наталя Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* економічна освіта й виховання, формування економічної культури студентської молоді; економіка освіти.

## ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

**Тетяна ПЛЯЧЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті розкрито зміст самостійної роботи студентів мистецького факультету педагогічного університету в оркестровому класі, проаналізовано форми й методи самостійної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами.

**Постановка проблеми.** Ефективність підготовки майбутніх учителів музики до

роботи з учнівськими оркестрами та ансамблями залежить від правильної організації навчального процесу в класах музично-інструментальних дисциплін на мистецькому факультеті педагогічного університету. Сприятливі умови для опанування студентами методів колективного музикування

створюються на заняттях навчальних оркестрів і ансамблів. Але, як свідчить практика, система оркестрово-ансамблевого навчання студентів має суто виконавську спрямованість і не орієнтована на підготовку майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами. Наявність такої проблеми спонукає до пошуку й упровадження в навчально-виховний процес таких форм і методів аудиторної та самостійної підготовки студентів, які були б спрямовані на опанування технології роботи з учнівськими інструментальними ансамблями й оркестрами. Це й визначило *актуальність* цієї статті.

**Аналіз публікацій.** Різні аспекти організації навчання в оркестровому класі та методи роботи керівника дитячого оркестру (ансамблю) вже розглядалися в педагогічних і мистецтвознавчих працях (Ю. Бай, І. Барановська, П. Богонос, Т. Браніцька, В. Грищенко, М. Гуральник, В. Дряпіка, О. Ільченко, Ж. Клименко, І. Лаптев, В. Лапченко, В. Лебедев, І. Маринін, О. Нежинський, О. Олексюк, В. Откидач, Л. Паньків, Я. Сверлюк, С. Сондецькіс, М. Терлецький, В. Федоришин та ін.). А ось проблема організації самостійної роботи в оркестрово-ансамблевій підготовці майбутнього вчителя музики ще не знайшла належного наукового обґрунтування, що й визначило мету цієї роботи.

**Мета і завдання статті** – розкрити зміст самостійної роботи студентів мистецького факультету педагогічного університету в оркестровому класі, проаналізувати форми й методи самостійної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами.

**Виклад основного матеріалу.** Великого значення в опануванні технології педагогічної діяльності набуває самостійна робота студентів у процесі засвоєння фахових дисциплін. Під самостійною навчальною роботою розуміють різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності учнів (студентів), яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя (викладача) під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [4, 227].

Найбільш поширеними видами самостійної навчальної підготовки учнів (студентів) є: робота з підручниками, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером; розв'язування задач; виконання вправ; написання рефератів і творчих робіт; самостійні спостереження; лабораторні роботи; дослідницька діяльність; конструювання; моделювання; виконання трудових завдань [4, 227].

Ефективність самостійної навчальної роботи майбутнього фахівця значною мірою залежить

від педагогічного керівництва процесом самонавчання й самовиховання студентів. Під педагогічним керівництвом самовихованням студентів розуміють оптимальну організацію їхньої життєдіяльності, акцентування їхньої уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогоднішнє та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

Педагогічне керівництво цим процесом слід здійснювати в таких напрямках:

- постійне вивчення індивідуальних особливостей студентів, поширення кращого досвіду їхньої роботи над собою;
- роз'яснення студентам сучасних вимог до особистості фахівця вищої кваліфікації;
- значення професійного самовдосконалення та визначення конкретних завдань із самоосвіти й самовиховання;
- ознайомлення студентів з ефективними прийомами роботи над собою;
- формування позитивної громадської думки, стимулювання процесу самовиховання;
- контроль і допомога студентам в роботі над самовдосконаленням;
- залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які сприяють інтенсифікації процесу самовиховання;
- створення необхідних умов для систематичної цілеспрямованої роботи студентів над собою [5, 44].

Орієнтиром у плануванні процесу професійного самонавчання і самовиховання майбутнього вчителя музики і художньої культури є його кваліфікаційна характеристика, на основі якої вибудовується програма індивідуальної самопідготовки студента до майбутньої професійної діяльності. Зміст самостійної роботи студента з дисципліни “Оркестровий клас (камерний оркестр)” полягає у виконанні наступних завдань:

- самостійне опрацювання науково-педагогічної, методичної і мистецтвознавчої літератури (теорія оркестрово-ансамблевого виконавства, технологія аранжування та обробки музичного матеріалу, методика роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами);
- систематичне вдосконалення індивідуальних технічно-виконавських навичок і прийомів (інструментальних, диригентських);
- робота над власним сценічним образом (інструменталіста-виконавця, лектора, диригента).

Складовою роботи керівників шкільних оркестрів та інструментальних ансамблів є добір репертуару з урахуванням вікових особливостей і рівня загальної музичної підготовки виконавців. Тому моделювання

цього виду фахової діяльності не обмежується організаційними та виконавськими завданнями, які реалізуються на аудиторних заняттях з оркестрового класу. Значний обсяг роботи для студентів четвертого курсу вноситься на самостійне опрацювання під контролем викладачів з оркестрового диригування, оркестрового класу, інструментального аранжування. Методичні поради педагогів допоможуть студентам самостійно моделювати такий вид фахової діяльності керівника учнівського оркестру, як формування педагогічного репертуару. Цей процес містить декілька етапів, які студенти повинні послідовно опанувати:

- проектування, добір і систематизація репертуару для роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями;
- музично-історичний аналіз твору (біографічні дані про автора; характеристика епохи, у яку він жив; визначення його композиторського стилю);

- адаптація музичного матеріалу для виконання певним складом інструменталістів з урахуванням їхніх виконавських можливостей (застосування навичок інструментування, перекладення, аранжування, обробки);

- робота з партитурою (читання партитури твору за фортепіано; музично-теоретичний аналіз твору; накреслення виконавського плану; визначення оркестрових труднощів; художньо-психологічний аналіз твору з погляду його відповідності віковій групі виконавців тощо);

- виконавський аналіз окремих оркестрових партій (характер звуковедення, штрихи, аплікатура, метро-ритмічна структура, фразування тощо);

- дотримання принципів оформлення партитури й окремих оркестрових партій (технічна зручність штрихів та їхня відповідність характерові музичної фрази; технічна зручність аплікатури та її темброва відповідність характерові мелодії; врахування діапазону інструментів і правильне використання скрипкового, альтового, тенорового та басового ключів; правильне застосування знаків скорочення нотного письма; зручне для візуального сприймання оформлення оркестрових партій);

- самостійне опрацювання рекомендованої музикознавчої, педагогічної і методичної літератури [3, 13].

Самостійну роботу студента над оркестровою партією (моделювання інструментально-виконавської діяльності оркестранта) ми рекомендуємо здійснювати в певній послідовності:

- виконання комплексу технічних вправ;
- гра технічно складних уривків твору в повільному темпі;

- виконання цих же уривків у швидкому темпі з дотриманням необхідних штрихів;

- гра всієї оркестрової партії від початку й до кінця в повільному темпі;

- виконання своєї партії від початку й до кінця в зазначеному автором темпі;

- гра окремих уривків, а також усієї оркестрової партії з іншими студентами, які входять до цієї оркестрової групи;

- гра в ансамблі з виконавцями інших оркестрових партій (дуетами, тріо, квартетами, квінтетами);

- вивчення напам'ять складних фрагментів твору, особливо тих, де перегортається сторінка;

- дотримання виразного виконання своєї оркестрової партії (якість звука, штрихи, розподіл смичка в струнних, розподіл дихання у духових, фразування тощо) [3].

Самостійна робота студентами IV курсу над оркестровим твором (моделювання процесу підготовки керівника оркестру до репетиції) передбачає послідовність виконання наступних завдань:

- теоретичний аналіз партитури оркестрового твору;

- знайомство з різними варіантами інтерпретації твору (прослуховування твору в записі або у виконанні іншими колективами);

- аналіз різних інтерпретацій оркестрового твору;

- визначення власного варіанта інтерпретації твору, проектування виконавського плану для втілення на занятті з оркестром (розбір твору з оркестром, робота з окремими партіями та солістами, диригування);

- порівняльний аналіз власного варіанта диригування з роботами інших студентів, викладача, інших диригентів;

- виправлення недоліків, на які вказав викладач;

- формування власного стилю педагогічного спілкування та керування оркестровим колективом [3].

Ураховуючи те, що репетиція є основною ланкою навчально-виховної роботи з оркестрантами, ми детально знайомимо студентів із структурою процесу підготовки керівника учнівського оркестру до її проведення. Ця робота здійснюється в декілька етапів:

- проектування плану репетиції, добір навчального матеріалу (гам, вправ, музичних творів);

- аналіз партитури твору;

- читання партитури за фортепіано;

- адаптація музичного матеріалу (обробка, аранжування, перекладення, інструментування);

- диригентський аналіз партитури (в жестях);

– планування репетиційної роботи над окремим твором.

Розглянемо більш детально ці види позааудиторної роботи керівника учнівського оркестру (інструментального ансамблю), які побудовані на інтеграції знань з різних фахових дисциплін.

Проектування плану репетиції, добір музичних творів і технічного інструментального матеріалу здійснюється керівником оркестру в позанавчальний час. Програму кожного учнівського музично-інструментального колективу становлять твори різної форми, жанрів і стилів. Бажано, щоб у самодіяльному дитячому колективі виконувалися нескладні популярні класичні твори, цікаві для сприймання дітьми обробки народних мелодій, інструментальні перекладення пісень з дитячих кінофільмів тощо. Незалежно від мети й жанру твору, що вивчається, він повинен нести смислове та художнє навантаження й бути доступним розумінню юних самодіяльних музикантів.

Добір навчального матеріалу для кожної конкретної репетиції (групової або зведеної) проводиться з урахуванням рівня колективу з дотриманням педагогічного принципу – від простого до складного. В аматорських оркестрах та ансамблях загальноосвітніх шкіл, де більшість учасників не має спеціальної музичної підготовки, читання з аркуша оркестрових п'єс проводиться епізодично, а вивчення нового музичного твору розпочинається в окремих оркестрових групах та з індивідуальної роботи з виконавцями.

Твори великої форми, зазвичай, представлені спеціальними перекладеннями уривків з опер і балетів, частин сюїт і варіацій, розрахованих на певний склад виконавців. Окрім того, для кожного заняття керівник добирає музично-теоретичний матеріал (завдання з елементарної музичної грамоти), засвоєння якого повинно проводитись у процесі роботи над вправами й органічно поєднуватися з грою на інструменті. З кожним заняттям навчальні завдання ускладнюються.

Аналіз студентами партитури оркестрового (ансамблевого) твору проводиться для визначення:

- змісту й жанру твору у взаємозв'язку з творчістю композитора у цілому;
- форми твору та його тонального плану;
- фактури викладу матеріалу;
- особливостей оркестрування (сольні епізоди, ансамблі, tutti тощо);
- засобів музичної виразності (мелодика, гармонія, метро-ритм, темп, тембр, динаміка, фразування тощо);
- прогнозованих труднощів – виконавських (високий та низький регістри інструментів,

незручні штрихи та нюанси, зміна дихання, технічно складні місця) та ансамблевих (синхронне прискорення та вповільнення, початок і закінчення звучання, звуковий баланс тощо);

– тактики репетиційної роботи.

Читання партитури за фортепіано допомагає студентам знайомитися з новими творами й вивчати структуру їхньої музичної тканини. Володіння фортепіанною технікою набагато полегшує це завдання, але можна читати партитури й на акордеоні чи баяні. Опрацьовуючи основні елементи оркестрової фактури (мелодія, акомпанемент, поліфонічні голоси), можна краще уявити звучання твору.

У процесі самостійної роботи студента над партитурами різного ступеня складності ми рекомендуємо застосовувати спрощення фактури, залишаючи основні її елементи й вилучаючи подвоєння голосів, фігурації тощо. Інколи замість партитур використовують дирекціони – запис голосів на трьох або чотирьох нотоносцях. Вони більш зручні для диригентів-початківців – не треба транспонувати окремі партії, набагато легше розібратися в побудові твору й прочитати його за фортепіано, тому що в дирекціоні чітко виокремлено всі елементи оркестрової фактури. Специфіка читання партитур для різних видів оркестрів визначається складом інструментів, що входять до оркестрових груп (читання партій у різних ключах, транспоновані й нетранспоновані партії, аплікатурні прийоми та розподіл функцій рук під час гри партитури на інструменті тощо).

Обробка, аранжування, перекладення, інструментування музичного матеріалу – це складний творчий процес, який майбутні вчителі музики повинні засвоїти під керівництвом викладача. Оскільки учнівські музично-інструментальні колективи відзначаються постійною зміною учасників, неповною комплектацією партій, а інколи й нетрадиційним складом, то в повсякденній роботі керівника аматорського оркестру чи ансамблю виникає потреба в створенні спеціальних партитур для конкретного складу виконавців. Для цього застосовують як оригінальні оркестрові твори, так і вокально-хорові або сольні-інструментальні, які перекладають (інструментують) для певного складу оркестру чи ансамблю. Цей процес здійснюється з урахуванням:

- складу конкретного оркестру чи ансамблю;
- кількісного співвідношення інструментів у партіях;
- технічних можливостей інструментів (стрій, робочий діапазон, принципи звукоутворення і звуковедення тощо);

– вікової групи виконавців (молодший, середній, старший шкільний вік);

– виконавських можливостей і рівня загального музичного розвитку учасників колективу;

– індивідуальних особливостей оркестрантів (природні музичні здібності, фізичні дані тощо).

Процес перекладення чи аранжування творів для оркестру потребує знання студентами правил гармонії та закономірностей поєднання інструментів (або груп інструментів), щоб уникнути неприродних співзвуч і дисонансів. Для створення оркестрової партитури, як правило, беруть твори у викладі для фортепіано (баяна, акордеона). Тому в процесі інструментування інколи доводиться змінювати авторську тональність, залишаючи незмінною саму мелодію. А от голоси супроводу необхідно адаптувати до нових умов звучання, змінюючи фактуру деяких елементів музичної тканини. Фактура музичного твору зумовлюється не тільки змістом, стилем і жанром, а й технічними особливостями інструментів і специфікою гри на них. Без змін залишається бас – фундамент звучання всього оркестру.

За ходом самостійної роботи студентів ми акцентуємо увагу на тому, що вибір тональності для оркестрування твору зумовлюється двома факторами:

- виконавським рівнем колективу;
- технічними особливостями інструментів.

Необхідно, щоб партії виконувались у найбільш зручних відрізках діапазонів і не порушувалася динамічна рівновага голосів. Так, наприклад, виходячи з природи мідних духових інструментів, для дитячого духового оркестру краще обирати бемольні тональності (за нотацією партій) – вони зручні для виконання, бо при цьому застосовується велика кількість натуральних тонів. Тому в інструментуванні для малого мідного складу дитячого духового оркестру використовуються твори, написані в оригіналі в дієзних тональностях, які потім транспонуються вгору або вниз таким чином, щоб отримати бемольну тональність.

Для учнівських музично-інструментальних колективів бажано обирати тональності з мінімальною кількістю ключових знаків. Майбутнім керівникам струнних оркестрів та ансамблів (як смичкових, так і щипкових) слід урахувати й фізичні можливості юних виконавців. На таких інструментах, як скрипка, альт, домра, також зручніше грати в бемольних тональностях – це потребує меншої розтяжки пальців лівої руки на грифі. Дотримання правил інструментування для певного складу виконавців уможливить навіть малими силами

навчального оркестру досягти досить гарного й насиченого звучання.

Процес диригентського аналізу партитури ґрунтується на поєднанні теоретичної і практичної діяльності майбутнього керівника учнівського оркестру. Маючи повну уяву про структуру й гармонічну мову твору, студент переходить до диригентського аналізу партитури (в жестах) і відпрацювання технічно складних для диригування епізодів. Для цього йому необхідно:

– правильно вибрати диригентську схему;

– відмітити місця, де застосовується просте тактування або особливі прийоми диригування (дроблені долі, вступи й зняття на різні долі такту в різних голосів, фермати тощо);

– відпрацювати (а інколи й перевірити перед дзеркалом) виразний жест, який би точно розкривав характер, темп і динаміку звучання;

– опанувати чіткий, переконливий, лаконічний (без зайвих емоцій) доступний для дітей диригентський жест;

– навчитися в процесі диригування за допомогою внутрішнього слуху уявляти звучання як усього твору, так й окремих голосів;

– опанувати прийом одночасного диригування й наспівування окремих оркестрових партій, що дасть змогу заощадити репетиційний час і не вдаватися до тривалих пояснень.

Самостійне планування студентом-практикантом репетиційної роботи над оркестровим твором полягає у складанні плану кожної репетиції учнівського музично-інструментального колективу. Для цього ми рекомендуємо:

– керуватися загальним планом роботи оркестру (інструментального ансамблю), кількістю відведених годин;

– знати особливості свого колективу, його сильні і слабкі сторони, рівень підготовленості виконавців;

– визначити послідовність роботи над навчально-технічним матеріалом (гами, вправи, твори для ескізної роботи й читання з аркуша) та його роль у підготовці до виконання основного твору;

– підготувати невеличку інформацію про композитора, зміст й особливості твору, який пропонується для вивчення;

– знати партитуру твору;

– підготувати нотний матеріал (партії) для всіх оркестрових груп, перевірити якість їхнього оформлення з урахуванням зручності візуального сприймання під час читання з аркуша;

– прогнозувати оркестрові труднощі та визначити методи їхнього подолання;

– продумати питання організації і проведення індивідуальних та групових занять, методику роботи на зведених репетиціях оркестру й концертах.

Засвоєння студентами методів самостійної підготовки до проведення занять з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями дає змогу:

– організувати навчальний процес в оркестровому та ансамблевому класах на принципах науковості, проблемності, професійно-педагогічної спрямованості;

– моделювати в процесі навчання в університеті всі види позааудиторної роботи керівника учнівських музично-інструментальних колективів;

– значно полегшити процес адаптації молодих учителів музики до роботи в загальноосвітніх школах і центрах дитячо-юнацької творчості.

**Висновки.** Отже, правильна організація самостійної роботи студентів в оркестровому класі оптимізує весь процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному

університеті, сприяє розширенню сфери науково-методичних знань і практичних умінь, необхідних для роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуральник М.Л. Організація та керівництво народно-інструментальними колективами: Навч.-метод. посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000.–Ч.І.–128 с.
2. Нежинский О. Детский духовой оркестр. – М.: Музыка, 1989. – 128 с.
3. Оркестровий клас (камерний оркестр): Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету. Спеціальність: „Музична педагогіка і виховання”. ОКР: бакалавр (за вимогами кредитно-модульної системи) / Укл. Пляченко Т.М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. – 36 с.
4. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: „ЕксОб”, 2004. – 304 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: „Академвидав”, 2006. – 352 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пляченко Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Наталія ПОПОВИЧ**  
(Кіровоград)

У статті розглядаються педагогічні умови використання інформаційних технологій у самоосвіті майбутніх вчителів. Визначаються чинники, що впливають на використання студентами засобів інформаційних технологій з метою самоосвіти.

Модернізація вітчизняної системи освіти проводиться в межах здійснення ідеї безперервної освіти, підготовленої всім розвитком освітньої практики й педагогічної науки. Особливої актуальності в контексті організації безперервної освіти набуває проблема самовиховання, саморозвитку.

Міжнародна комісія ЮНЕСКО з розвитку освіти ще 1972 року зробила висновок: “Освіта, щоб відповідати сучасним вимогам, повинна керуватися наступними основоположними ідеями: демократизація, безперервність, гнучкість... Головне призначення освіти полягає у підготовці майбутньої дорослої людини до різних форм самостійної діяльності і самоосвіти” [1, 5].

На жаль, негативні явища останнім часом в нашому суспільстві не могли не позначитися на вищій школі. Бути високо освіченим, інтелігентним уже не так престижно серед молоді, як раніше. Знизився також престиж професії викладача, вчителя. Зараз багато

студентів педагогічних факультетів не збираються працювати в школі й взагалі займатися викладацькою діяльністю. Усе це, звичайно ж, не могло не позначитися на якості навчання, зокрема у вищій школі. Крім того, що багато студентів мають слабкі знання, вони закінчують виш з нерозвиненою потребою у самовихованні, самовдосконаленні. Закінчивши вищий навчальний заклад, вони вважають свою освіту закінченою, перестають працювати над собою.

Добре відомо, що виховання неможливе без самовиховання, освіта немислима без самоосвіти. Якщо студент не виявлятиме активності, власних зустрічних зусиль у процесі оволодіння знаннями, вміннями й навичками, то цей процес приречений на невдачу.

Педагогічною наукою розроблені певні теоретичні основи розв’язання проблеми саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення майбутнього педагога в процесі його підготовки у виші.

Аналіз наукових досліджень з огляду на проблему уможливив з’ясувати, що різні аспекти самоосвіти розглядалися за такими напрямками:

– сутність, структура, зміст самоосвіти (А.Громцева, І.Колбаско, Б.Райський);

– умови формування пізнавальної активності й самостійності учнів на всіх ступенях школи як основоположного елемента самоосвітньої роботи (І. Вікторенко, Л. Ковтун, І. Левіна, В. Лозова, М. Махмутов, П. Підкасистий, В. Пилипчук, Н. Половникова, Є. Тощенко, Г. Щукіна);

– прийом самостійної роботи й самоконтролю освітньої діяльності (Л. Аристова, Т. Борова, Е. Гапон, М. Гарунов, М. Гриньова, Т. Лодкіна, П. Підкасистий, Л. Рибалко, О. Рогова);

– навички самостійного інформаційного пошуку (В. Буряк, Г. Марковець, Н. Натрошвілі);

– формування готовності школярів до самоосвітньої роботи (А. Громцева, Н. Ковалевська, О. Малихін, Б. Райський, І. Редковець);

– психологічні основи самоосвіти (П. Гальперін, Ю. Кулюткін, Л. Рувинський, Г. Сухобська);

– проблеми організації професійної самоосвіти педагога (С. Єлканов, В. Рогожкін, Н. Сидорчук, В. Шпак, М. Штурмай).

Проте автори названих досліджень, розкриваючи різноаспектні питання самоосвіти, не торкалися проблеми використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти майбутніх учителів.

Отже, **метою** нашої статті є визначення педагогічних умов використання інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвіті майбутніх учителів та чинників, що впливають на активне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвіті.

Обґрунтування положень, що характеризують упровадження інформаційних технологій у процес самоосвітньої діяльності студентів, припускає попереднє визначення основних понять, що будуть використані в цій статті.

Різні дослідники по-своєму трактують самоосвіту: як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність, що керується самим учнем [2], як діяльність, що здійснюється за ініціативою самої особи [3] і як вид навчання, цілі, зміст, умови та засоби якого залежать від самого суб'єкта [4].

Потрібно відзначити, що, незважаючи на різноманітність у розумінні суті самоосвіти, всі автори вважають, що самоосвіта є пізнавальною діяльністю і що самоосвіта не може здійснюватися сама собою.

Таким чином, управління самоосвітою студентів припускає створення, підтримку й розвиток суб'єктами системи освіти умов, необхідних для успішної підготовки фахівців.

Упровадження ж нових інформаційних і комунікаційних технологій на базі Internet сьогодні є одним з найважливіших резервів

підвищення ефективності безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників.

Під педагогічними умовами розуміється сукупність взаємозв'язаних умов, необхідних для створення цілеспрямованого виховно-освітнього процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, що забезпечують формування особистості із заданими якостями. До таких умов можна віднести наступні:

1. Операціональна готовність майбутніх учителів до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти.

2. Мотиваційна готовність майбутніх учителів до застосування засобів інформатизації для самоосвіти.

3. Рефлексивна готовність до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти.

4. Готовність учнів працювати в комп'ютеризованому середовищі.

5. Створення умов для підвищення професійного рівня майбутніх учителів у галузі комп'ютеризації та інформатизації.

6. Забезпечення процесу інформатизації освіти науковою, навчальною і методичною літературою з цієї проблеми.

Педагогічний аспект питання обумовлений необхідністю визначення тих умов, які найбільшою мірою сприяють реалізації найважливіших цільових установок застосування сучасних інформаційних технологій як засобу науково-дослідної і самоосвітньої діяльності.

Окрім педагогічного аспекту, істотний вплив на використання ІКТ у самоосвіті надають психологічному, валеологічному та реалізувальному аспектам.

Психологічний аспект розглядається з позиції формування потреби майбутніх учителів у самоосвітній діяльності з використанням ІКТ, забезпечення саморегуляції, активності, мотивації, пізнавального інтересу особи, що навчається, з урахуванням психічних процесів, властивостей і станів особи.

Валеологічний аспект пов'язаний з визначенням умов і вимог, які сприяють збереженню здоров'я в процесі діяльності осіб у комп'ютеризованому середовищі.

Реалізувальний аспект розглядає питання забезпечення умов упровадження засобів інформаційних і комунікаційних технологій у самоосвітній процес, а також вибір критеріїв для поетапної оцінки педагогічної користності (доцільності й ефективності) їхнього використання.

Проведені дослідження показали, що використання засобів ІКТ як засобу самоосвіти може бути ефективним лише **при постійній потребі майбутніх учителів у використанні засобів ІКТ для самоосвіти**, тобто, якщо ми хочемо, щоб використання ІКТ для самоосвіти



стало звичним у діяльності майбутнього вчителя, ми повинні сформувавши в нього відповідну потребу.

Нами встановлені чинники, що негативно впливають на активне застосування педагогами засобів ІКТ у самоосвіті, а саме:

- відсутність особистісної спрямованості на використання комп'ютерної техніки;
- низький рівень інформаційної культури студента;
- слабе науково-педагогічне, програмно-технічне та науково-методичне забезпечення;
- психологічна неготовність працювати в комп'ютеризованому середовищі;
- вплив комп'ютера на здоров'я (зміни з боку серцево-судинної і нервової систем, значне збільшення зорового навантаження і т.п.).

Залежно від виявлених чинників будується система формування потреби студентів використовувати засоби ІКТ для самоосвіти. До основних компонентів формування потреби можна віднести наступні: змістовний, мотиваційний, організаційний.

Змістовний компонент охоплює:

- розробку адаптивних навчальних програм, що забезпечують підготовку студентів і стимулюють їх до використання ІКТ у самоосвіті;
- створення освітніх баз даних на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, що містять наукову, методичну, психологічну, технічну, довідкову літературу, змістовну навчальну інформацію різного виду, програмне забезпечення різного типу та інші матеріали.

Мотиваційний компонент пов'язаний із створенням умов, що сприяють подоланню внутрішніх бар'єрів, перебудові свідомості студента, його психологічній готовності працювати в комп'ютеризованому середовищі, підвищенню кваліфікації студента в галузі використання засобів ІКТ. Це досягається за рахунок формування установки, інтересу, сильної мотивації, підвищеної активності студентів у використанні ІКТ у своїй діяльності. Дослідження показало, що потреба студентів займатися самоосвітою за допомогою засобів ІКТ повинна приносити їм задоволення, не викликати великих зусиль з організації занять з комп'ютерною підтримкою.

Організаційний компонент пов'язаний з питаннями професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням рівня сформованої внутрішньої потреби (ціннісної орієнтації) і чинників, що впливають на активне застосування засобів ІКТ у самоосвіті.

На основі проведеного аналізу можна запропонувати наступні способи формування потреби майбутніх учителів:

- розробка цілеспрямованого програмно-методичного забезпечення для різних категорій студентів;
- забезпечення самоактуалізації потреби студентів у застосуванні засобів ІКТ;
- організація навчання на різних видах курсів з використанням адаптивних навчальних програм;
- створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації студентів у сфері використання засобів ІКТ;
- розвиток у майбутніх учителів здатності набувати й передавати практичний досвід використання засобів ІКТ у різних умовах;
- розробка системи стимулів з активного застосування засобів ІКТ у процесі самоосвіти;
- створення комфортних умов для роботи в комп'ютеризованому середовищі.

Відмітимо, що сьогоднішні принципи завдання навчання у ВНЗ можна сформулювати таким чином: формування особистості, здатної жити й працювати в умовах “інформаційного суспільства”. Таким чином, самоосвіта в умовах “інформаційного суспільства” припускає, що кожен індивідуум повинен:

- мати можливість доступу до баз даних і засобів інформаційного обслуговування;
- розуміти різні форми і способи подання даних у вербальній, графічній і числових формах;
- знати про існування загальнодоступних джерел інформації і вміти ними користуватися;
- вміти оцінювати й обробляти дані, що є у нього, з різних поглядів;
- вміти аналізувати й обробляти статистичну інформацію;
- вміти використовувати наявні дані при розв'язанні завдань, що стоять перед ним.

Розв'язати ж завдання формування такої особистості можливо в процесі спільної інтелектуальної роботи учасників педагогічного процесу (тих, що вчать і педагогів) з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, які допомагають розвивати різні види мислення, вчать ухвалювати правильні рішення і як наслідок – формують готовність до самоосвітньої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курьер ЮНЕСКО. –1972. –№ 11.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. –М.: Педагогика, 1977. –152 с.
3. Райский Б.Ф. О некоторых закономерностях процесса самообразования //Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград, 1976.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Попович Наталія Євгенівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження особливостей розвитку особистості майбутнього фахівця.

## ВНЕСОК ПЕТРА МОГИЛИ В РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ольга РАДУЛ  
(Кіровоград)

У статті розглядається життєвий шлях та внесок у розвиток вітчизняної освіти видатного культурно-освітнього, церковного, політичного діяча, одного із засновників Київської академії Петра Могили.

Серед видатних меценатів вітчизняної освіти виділяється постать українського культурно-освітнього, церковного, політичного діяча, одного з засновників Київської академії Петра Могили.

Петро Могила народився 1596 року в сім'ї молдавського господаря Симеона та угорської княжни Маргарет. Симеон спочатку був господарем Валахії (1601–1607), згодом Молдавії (1607–1609). У жорсткій боротьбі за владу батько Петра Могили загинув, і княжна разом із сином покинула Молдову й перебралася до Польщі, де була прийнята родичами – князями Стефаном Потоцьким, Самуїлом Корецьким та Михайлом Вишневецьким. Усі троє були одружені на дочках діда Петра Могили – Ієремії, господаря Молдови.

Сімейство Могил дотримувалося православ'я і мало тісні зв'язки з Львівським братством, постійно допомагало йому коштами. Саме в школі львівського братства навчався Петро Могила. Ректором школи за часи його навчання був Іов Борецький. Вищу освіту Петро Могила здобув у навчальних закладах Франції та Польщі. Дослідники вважають, що це могла бути Сорбонна або колегія Ла Флеш в Анжу, чи Замойська академія в Замості.

Лицарського мистецтва й шляхетних справ навчався при дворі коронного канцлера і гетьмана Станіслава Жолкевського, який був його опікуном. Влітку 1620 року Петро Могила брав участь у Цецорській битві, під час якої загинув Жолкевський. Через рік він знову стикається з турками й татарами під Хотиним.

Петро Могила почав часто відвідувати Київ, у його околицях придбав помістя – поселення Рубежівка. Очевидно, під впливом Іова Борецького, який після відновлення Київської митрополії з 1620 року став митрополитом київським, почав брати діяльну участь у справах віри. 1625 року Петро Могила постригся в ченці. Багато видатних людей того часу обирали цей шлях, уважаючи його найдоцільнішим і дієвим для досягнення політичних, ідеологічних, просвітницьких цілей. 1627 року він був обраний архімандритом Києво-Печерської лаври. В тридцятирічному віці обрання на таку високу церковну посаду здійснювалося чи не вперше.

Очевидно, цьому сприяло кілька причин: підтримка Борецького і впливових шляхетських сімей, які сповідували православну віру, також особисте багатство П.Могили, яке вселяло великі надії для Лаври. 1628 року польський король Сигізмунд III затвердив Петра Могилу на цій посаді.

Новий архімандрит усі свої сили зосередив на обороні православної церкви, розбудові Києво-Печерської лаври, розвитку освіти й друкарства. Він розширив територію лаври, підпорядкував їй Пустинно-Миколаївський монастир, заснував Голосіївську пустинь, завів нагляд над священнослужителями в селах лаврських маєтків, малограмотних наказав учити, а впертих і своєвільних піддавати покаранню, своїм коштом побудував при лаврі притулок для жебраків.

Петро Могила розширив Печерську друкарню, придбав для неї латинський шрифт. За його турботу на Великдень 1630 року Печерська друкарня привітала свого архімандрита пишним панегіриком – “Імнологією”, що складався з 10 віршів, авторами якого були Памво Беринда й Тарас Земка.

Багато робить Петро Могила для примирення уніатів і православних. Проте ця ідея в ті часи не знаходить підтримки серед більшості українського населення й особливо козацтва. Найболючішого удару в сподіваннях Могили на примирення завдала смерть Іова Борецького у січні 1631 року. У своєму духовному заповіті він радив Петру Могилі вступити до Київського братства. Посада архімандрита Києво-Печерської лаври відкривала шлях до зайняття митрополичої кафедри. Однак митрополитом тоді було обрано Ісайю Копинського.

Петро Могила зосередився на освітніх справах. Він задумав докорінно змінити ту систему освіти, що практикувалася до того часу в руських школах Речі Посполитої. Спостерігаючи хід боротьби з латино-польською агресією, він прийшов до думки, що для більшого успіху в захисті підвалин руського культурно-релігійного й національного життя треба пересадити на православний ґрунт основи західноєвропейської і польської науки. Для цього він вирішив створити в Україні таку школу, яка, залишаючись суворо православною, насаджувала б освіту за зразками й програмами

західноєвропейських і польських колегіумів. Прямуючи до здійснення цього завдання, він звернувся із проханням до константинопольського патріарха – дозволити відкрити в Києві школу латинського та польського навчання й, не дочекавшись відповіді, приступив до її організації.

Влітку 1631 р. Могилі довелося бути у Львові на освяченні Успенської братської церкви, що будувалася при значній підтримці молдавських господарів, його найближчих родичів. Тут він зайнявся пошуком учителів для задуманої ним школи й запросив до Києва двох братських дидакалів, людей з вищою богословсько-філософською освітою – Сильвестра Косова та Ісайю Трофимовича-Козловського. Восени у Лаврській школі розпочалося навчання. Префект Лаврської школи С.Косів писав, що тут працювали професори, які навчалися в академіях латинських у Польщі, Литві, Відні.

Для нової школи Петро Могила вибрав місце з городом і садом, біля шпитальної Троїцької церкви, поставленої над печерськими воротами, і дав від себе фундаційний запис, за яким зобов'язувався утримувати школу власним коштом. Викладання у Лаврській школі – “гімназії” – велося латинською й польською мовами. У ній навчалося понад 100 учнів. Школу було задумано як філософське відділення із п'яти нижчих класів: інфіми, граматика, синтаксиси, риторика й пітики.

На першому році існування лаврської школи учні класу риторика під час великодніх свят 1632 року піднесли П. Могилі панегірик “Євхарістеріон, або вдячність”, написаний професором риторика Софронієм Почаським. Він був проголошений у школі в присутності міщан, ченців лаври, вчителів і прочан. Розпочинався він із прозової присвяти „пастирю, патрону и фундатору” школи. Через увесь твір проходять дві головні теми, які переплітаються між собою, – теми патріотизму й шанування науки. Закінчується “Євхарістеріон” молитовною проською шанувати тих, хто опікується освітою, засновує навчальні заклади, дбає про культурний розвиток народу [1, 128 – 137].

Проте лаврська школа проіснувала недовго. Популярності серед киян лаврська школа не мала, оскільки в її програмі переважала латинська мова, що викликало підозру й невдоволення членів Київського братства та старшин реєстрового козацтва, які вбачали в цьому посягання церковників на православну “козацьку віру”. Також лаврська школа об'єднувала вчених і письменників, що відстоювали інтереси духовенства і багатії шляхти, в той час як братська школа – інтереси

ремісників, козаків. Київське братство порушило питання про об'єднання двох шкіл.

Петро Могила, виконуючи заповіт І. Борецького, вступив до Київського богоявленського братства. Наприкінці 1631 року 32 братчики склали акт, у якому Могила називався старшим братом, блюстителем і пожиттєвим опікуном братства. Прохання братства підтримав і новий митрополит І. Копинський. У березні 1632 року до П. Могилу звернувся гетьман реєстрових козаків Іван Кулага-Петражицький з “Листом військовим”, у якому також просив об'єднати школи, обіцяючи зі свого боку їх захищати.

У результаті всіх цих дій 1632 року виник новий навчальний заклад – Києво-Печерська колегія. Петро Могила за згодою братства став її “старшим братом”, “довічним охоронцем і наставником”. Хто і коли назвав її Могилянською – невідомо, але пам'ять про людину, яка зробила все можливе для існування й процвітання колегії, збереглася.

У той же час у політичному житті Речі Посполитої відбуваються значні події. У квітні 1632 року помер Сигізмунд III. За польськими звичаями, по смерті короля мав зібратися так званий “конвокаційний” сейм, на якому робився огляд діяльності попереднього короля, обговорювалися різні думки й пропозиції щодо майбутнього королівства. Потім збирався “елекційний” сейм, на якому обирався новий король. Делегацію на сейм обрала й козацька Рада. Від імені митрополита Ісайї Копинського та всього духовенства був делегований Петро Могила. На сеймі Могила мав вимагати скасування всіляких актів, що забороняли православним будувати церкви, відкривати колегії, друкарні, повернення епархій, які були закриті польською владою або віддані уніатам, церковних маєтків, суворого покарання тих, хто буде ображати православних людей.

Оскільки Польща тоді була в неприязних стосунках із Москвою, то Владислав розумів, що прихильність козаків й українського народу є досить важливою для короля і всієї Польщі і видав православним “диплом”, яким гарантував вирішити козацькі питання, віддати православним Київську митрополію, повернути всі її маєтки, монастирі й навіть львівське єпископство. Також “диплом” надавав повну свободу переходу як із православ'я в унію, так і з унії в православ'я; київського митрополита мав за давнім звичаєм висвячувати константинопольський патріарх; православним віддавали луцьку епархію; перемишльську епархію постановлено віддати по смерті тодішнього уніатського єпископа; засновано нову епархію у Мстиславі; заборонялося чинити всілякі образи православним людям [5, 214].

Православні дворяни, що були на сеймі, і духовенство вирішили віддалити з митрополії Ісайю Копинського як людину престарілу й хворобливу. Тут же, у Варшаві, митрополитом було обрано Петра Могили.

12 березня 1633 року Владислав затвердив митрополитом П.Могили й видав йому „привілей” на це. Королівською грамотою Могили віддавалася Софіївська церква у Києві, утримувалася за ним і Києво-Печерська архімандрія, доручався нагляд над Пустинно-Микільським монастирем, також давалося право перетворити київську братську школу в колегію. Посланий у Царгород ректор київської школи Ісайя Трофимович випросив для Петра Могили патріарше благословення, і тоді волоський єпископ у Львові висвятив П.Могили митрополитом. Зі вступом Петра Могили на первосвятительську кафедру православної церкви відкрилися широкі можливості для його діяльності в ім'я культури й утвердження православ'я.

Настанова Могили митрополитом у Києві викликала незвичайну радість. Студенти колегії написали йому пенегрик “Мнемозину” польською мовою, а друкарня – “Евфонію веселобремачую”. У “Мнемозині” П. Могили вихваляли за захист православної церкви, “Евфонія” веліла щезнути смуткові з українських земель, бо після бурхливих часів настає благодатний спокій. Окрема посвята славила Могили за те, що власними коштами фундував школи, утримував професорів, допомагав убогим студентам і не шкодував видатків на друкарню [2, 380].

Першою справою Петра Могили ріслю повернення до Києва стало вилучення в уніатів й упорядкування Софійського собору, який він називав „одинокую окрасою православного народу, головою і матір'ю всіх церков”. Після хазяйнування уніатів ця споруда перетворилася на пустку й поступово руйнувалася. Для її реставрації Петро Могила запросив відомого італійського архітектора Октавіана Манчіні та українських живописців братів Зинов'євих. Крім Софійського собору, він реставрував церкву святого Василя, церкву Спаса на Берестові, Успенський собор Печерського монастиря та ін. З його ініціативи почалися розкопки Десятинної церкви – першого кам'яного храму Київської Русі, зведеного за часів князювання Володимира Святославича. Коли робітниками був знайдений гроб святого Володимира, Могила виставив голову святителя у Печерському монастирі для загального поклоніння. На місці Десятинної церкви поставив нову кам'яну церкву.

Будучи київським митрополитом, за короткий час Петро Могила надав українській православної церкви чіткої організаційної

структури, здійснив реформу церковного обряду, розробив догматику, забезпечив її необхідною новою богословською літературою, підняв освіту духовенства.

Найбільше ж уваги П. Могила приділив київській колегії. Як колегія, так і братський монастир на Подолі утримувалися, головним чином, на кошти митрополита. Важливим було те, що в монастирі перебували лише ті монахи, які були наставниками в колегії. Всі вони вийшли з Печерської лаври й відзначалися освіченістю та вірністю православ'ю.

Із самого початку існування колегії у 1632–1633 рр. він закупив близько 100 книжок із писанням святих отців-богословів, учителів церков, історичних творів, у тому числі латинський словник Кнапа, трагедії Сенеки, твори Ювенала, Горація, “Метаморфози” Овідія з коментарями Понтана, промови Цицерона, підручники з тригонометрії, логіки, метафізики.

На утримання братської колегії і монастиря Могила записав дві лаврські волості, подарував власне село Позняківку, надавав грошову допомогу вчителям та учням. За його прикладом і вмовлянням записана в братство шляхта допомагала колегії різними дарами й щорічно вибирала старост – для нагляду й допомоги навчальному закладу.

Петро Могила, будучи прибічником західноєвропейських форм навчання, водночас спирався на давні традиції вітчизняної школи, зміцнював і розвивав їх. Колегія не перетворилася на закритий навчальний заклад для заможних і знаті, а зберегла принцип всестановості. Ідеалом для Могили був такий українець, який, зберігаючи свою віру й мову, ступенем своєї освіти й духовними здібностями, стояв би на рівні з поляками. Цій меті були підпорядковані зміст і методи навчання й виховання. У той же час Києво-Могилянська колегія своєю структурою, змістом навчальних програм, рівнем навчання відповідала вимогам європейської вищої освіти.

Адміністрація колегії складалася з ректора, його заступника – префекта, суперінтенданта із викладачів; візитатора, сеньйора, директора й цензора – із студентів. Учителів молодших класів називали дидасками, магістрами, просто вчителями, старших – професорами.

Ректор колегії водночас був й ігуменом Києво-Братського монастиря, а також професором богослов'я в найстаршому класі. В його обов'язки входив нагляд за братчиками монастиря, його матеріальним становищем, фінансами й за всіма справами колегії. Викладачі й професори повинні були подавати йому на перегляд свої звіти й конспекти лекцій, а учні – “окупації” та „екзерциції”, віршовані й епістолярні твори, заяви про переходи в інші класи чи школи. Ректор чинив суд над

школярами й викладачами, якщо вони того заслуговували, пильно стежив за дотриманням православної віри.

Префект поєднував обов'язки інспектора, економа й професора філософії колегії. Суперінтендант обирався із професорів на один рік. До його обов'язків входив нагляд за поведінкою вихованців колегії, а також за парафіяльними школами.

Частина студентів, а це були незаможні, проживала в бурсі – гуртожитку, який утримував Петро Могила, частина – на квартирах. Але всі вони були під наглядом колегіального начальства. На допомогу суперінтенданту призначалися „візитори” із студентів, явні й таємні, по кілька з класу, які стежили за порядками. Він призначав у кожен кімнату бурси „сеньорів” та одного „директора” із старших за віком і кращих за успіхами учнів, які також стежили за порядком у кімнатах та поведінкою школярів у класах і поза ними. За поведінкою у церквах наглядали „цензори” із студентів. Цензори були і в кожному класі. Вони наглядали за чистотою, мали ключ від класу, тримали в порядку журнал із списком учнів, де відзначали присутність школярів, їхню поведінку.

На допомогу вчителям призначалися також „магістри” та „інспектори”. Всі вони повинні були доповідати на початку уроків як про успіхи, так і про ледарство та пустощі товаришів, над якими вчиняли розправу. Для виконання екзакуцій із учнів обирали „філаксів” і „калефакторів”, які повинні були мати при собі різки та лінійки; вони ж виконували обов'язки опалювачів груб у бурсах і класах, несли караул, були посильними.

Колегія мала братства. Члени молодшого братства з молодших класів називалися учнями, або школярами, спудеями, а старшого – студентами. Взірцем великої й малої конгрегацій для Київської колегії стали подібні студентські організації західноєвропейських вищих шкіл. Вступ до таких конгрегацій був добровільним, однак майже всі учні й студенти вважали за честь бути їхніми членами. Конгрегація ставила перед собою високу морально-виховну мету: кожен її член давав урочисту обіцянку чесно виконувати свої обов'язки, добре ставитися до товаришів, бути вірним славним традиціям колегіуму, по закінченні морально й за змогою матеріально підтримувати рідну школу.

Під керівництвом наставника обирали двох конгрегаційних префектів. Для збору пожертвувань було заведено спеціальну білу книгу „Альбум”, з якою ходили префекти конгрегації разом із асистентами, а то й настоятелем. Петро Могила збудував конгрегаційну дерев'яну церкву, в якій

збиралися, за свідченням гетьмана Самойловича, „пани-студенти” для врочистих богослужінь із свічками і факелами, розігрували „шкільні” драми [6, 76].

Київська колегія за часів П. Могили працювала за стандартами й вимогами загальноєвропейської освітньої системи. В ній вивчалися мови – слов'янська, латинська, грецька, польська і „сім вільних наук”. Складалася вона на початку з семи класів (з 1680 року – восьми), які називалися школами: фара (або аналогія), інфима, граматика, синтаксима, поезія, риторика, філософія, згодом додалося бослів'я.

Фару вважали найнижчим, підготовчим класом, у якому вчили читати й писати слов'янською, латинською та грецькою мовами. В інфімі вже починали говорити по-латині, перекладали з латині на рідну мову і навпаки, писали екзерциції (класні вправи), привчали до граматичного розбору. В класі граматики вивчали граматику латинської мови, писали окупації (домашні завдання), намагалися розмовляти латинською мовою. В синтаксимі, окрім граматичного розбору, викладалися ще й основи катехізму, арифметики, нотного співу та інструментальної музики. Поезію та риторичку спочатку викладли в одному класі, а потім – окремо. Під пітикою розуміли мистецтво складати вірші, під риторикою – уміння складати прозою словесні форми, листи, промови й проповіді на всі випадки життя, виголошувати вірші та орації в школі й поза нею. Водночас продовжували вивчати церковнослов'янську й іноземні мови.

Філософський клас у колегії вважався найвищим. Філософію поділяли на три основні частини: філософія мислення (логіка); філософія природна, або фізика; філософія божественна, або метафізика.

Маючи багато схожого із західними навчальними закладами, Київська колегія мала й свої особливості, які визначалися історичними умовами, національними освітніми традиціями, матеріальними можливостями й правовими нормами. Так, Київська колегія не поділялась на факультети, не надавала своїм учням учених ступенів, курс наук не завжди був постійним, не завжди викладалося богослів'я. Їй були властиві власні принципи зарахування студентів, утримання й винагородження викладачів. Однак і європейські вищі навчальні заклади також не були однотипні.

Одним із привілеїв вищих навчальних закладів Європи в ті часи було право організувати школи й утримувати їх під своїм наглядом. Київська колегія, не маючи королівського статусу вищого навчального закладу, відкривала такі школи й керувала

ними. Так, 1636 року Петро Могила як митрополит благословив новоутворене Кременецьке братство й школу при ньому з умовою, що вона буде влаштована на зразок київських і підпорядковуватиметься ректору київської колегії, і викладатимуться в ній “науки вільні” різними мовами. Аналогічні колегії були засновані Петром Могилою у Вінниці (1638) і Гощі на Волині (1639). Не забув Могила й свою батьківщину, організувавши в Яссах Слов’яно-греко-латинську академію (1640), яка стала основою майбутнього університету.

1640 року П.Могила пропонує цареві проект організації монастиря зі школою, на взірць Києво-Братського, у Москві за допомогою сил київських учених, щоб діти боярські й простого чину вчилися грецької і слов’янської грамоти. Однак у ті часи ця ідея не знайшла підтримки.

П.Могила не лише дбав про високий рівень освіти української молоді, а й про моральність юнацтва. Спеціально для молодих колегіантів ним написана й надрукована 1636 року “Анфологія”. В ній автор подав режим дня, правила поведінки – про сон; про прибирання і самообслуговування; про поведінку в церкві, школі, під час їжі, а також до й після неї тощо. Кожен крок юнака в колегії і поза нею супроводжувався релігійно-моральними наставленнями. Детально регламентовані правила поведінки створювали особливий дух у школі та своєрідний характер життя.

Найбільшим досягненням свого життя Петро Могила вважав створення колегії. Всі свої сили й майно він зосередив на її діяльності. У передмові до “Анфології” він писав: “С Божьей помощью постаравшись, по мере слабых моих сил, на счет доставшихся мне родовых имений, обновить гимназию, т.е. Киевские школы, ...я снабжал, снабжаю и сильно желаю, при помощи небесной, до конца моей жизни снабжать школы книгами, учителями, средствами на содержание бедных студентов, сотоварищей ваших, и другим необходимым” [8, 94].

На організацію школи й церкви він витратив більшу частину свого майна. Проте коштів на утримання колегій як його власних, так і печерського монастиря, через татарські набіги, козацькі міжусобиці часто не вистачало, тому він звертався по допомогу до різних братств.

В своєму духовному заповіті він написав: “...бачучи занепад у народі Руським побожною релігійності не від чого іншого, як від того, що жодної освіти й наук не одержував, тому приречення моє зложив перед Господом Богом моїм, всі мої достатки, від батьків оставлені, і що тільки від належних послуг святих місць, мені доручених, прибутків з відповідних маєтків тут зоставалося, повертати частково на

відновлення зруйнованих Домів Божих, яких залишилися жалюгідні руїни, частково на фундації шкіл у Києві, прав і вольностей народу Руського...

...Колегію заснував я, як єдину запоруку мою, хочаби залишити з найвищого провидіння Божого на потомні часи пам’ятку, а оцим моїм заповітом навіки даю й дарую: по-перше, ті гроші, що маю в Ясновельможного Його Милости Пана Адама з Брусилова Киселя, Каштеляна Київського, Старости Носовського, від суми п’ятдесят і п’ять тисяч золотих, які його Милість зобов’язався і записом від нього даним ствердив, як в тому договірному записові поширеніше описано, проценти щорічно з них платити. По-друге, також суму з маєтку, мною набутого й купленого у їх Милостей панів Служилих Воеводичів Венденських, тобто на Мухоїдах і Опачицях, двадцять тисяч золотих на ту саму Колегію та Отців Колегіятів Братства Київського Богоявленського даю, дарую, на вічні часи записую, і ту суму наступник мій повинний буде з тих згаданих маєтностей віддати, хотівши володіти маєтностями, що тепер в посіданні Отців Колегіятів як маєтність, що має залишитись при них аж до повернення тої пом’янутої суми. Притім ще й нині на ту ж колегію готівкою відписую і записую шість тисяч польських золотих, також митру мою, справлену власним моїм коштом, на сріблі позолоченому оправлену й оздоблену власними клейнотами з залишених мені батьківських скарбів. Усю бібліотеку різних мов, фундовану мною ціле моє життя, зложену в цей час на переховування Отцю Намісникові Софійському передану, а реєстр книжок тих переданий згаданим Отцям Колегіятам за підписом моєї руки. Хрест мій срібний Митрополитанський на вічну пам’ять моєї любові, також і саккос білої парчі перлами гаптований тим же Отцям Колегіятам даю, дарую й відписую; також зі срібла мого власного, скільки не є, всього четверту частину, яку виконавці цього мого заповіту повинні виділити, на ту ж Колегію записую.

За ці добродійства накладаю на них ту повинність на прийдешні часи, щоб вони в школах Київських відповідно до привілеїв Його Королівської Величності, як при житті моєму, учити мають і самі в спільноті відповідно до правил, мною заведених, жити, також Колегію Київську відповідно до фундації цілковито захищувати, і за душу мою кожного четверга службу Богу відправляти, і кожного року день моєї смерті богослужбою обходити” [4, 69–70].

Помер Петро Могила 1 січня 1647 р. Останніми його словами були: “Бережіть академію”.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антологія української поезії: в 6 т. – Т.1. – К., 1984. – С. 128 – 137.
2. Возняк М.С. Історія української літератури: у 2 кн. / Возняк М.С. – Львів, 1992. – Кн. 1.
3. Замлинський В., Пашенко В. Петро Могила // Історія України в особах: IX – XVIII ст. / [В.Замлинський, І.Войцехівська, В.Галаган та ін.]: статті / В.Замлинський. – К.: Україна, 1993. – С. 255 – 265.
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упор. О.О.Любар]. – К.: Т-во Знання, КОО, 2003.
5. Костомарів М. Історія України в життєписах визначніших її діячів. – Львів, 1918 / Костомарів М. – Репринтне відтворення видання 1918 року. – К.: Україна, 1991.

6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / Микитась В. – К.: Абрис, 1994.
7. Паславський І.В. Гуманізація наук //Філософія відродження на Україні: статті / І.В.Паславський. – К., 1990. – С. 113 – 128.
8. Титов Х. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – початку XIX ст. / Титов Х. – К., 1924.
9. Хижняк З.И. Киево-Могилянская академия / Хижняк З.И. – К.: Выща школа, 1988.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Радул Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія вітчизняної педагогіки.

## СУТНІСТЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЇХ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

**Анатолій РАЦУЛ, Анжела РАЦУЛ  
(Кіровоград)**

У статті проаналізовано сутність сучасних педагогічних технологій, розкрито необхідність їх у педагогічній науці та практиці.

Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в сучасній Україні уможливує зробити висновки про необхідність детального перегляду її змісту. “Концепція педагогічної освіти” (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, нагромаджену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Слід визнати, що одним із недоліків традиційної педагогіки є ескалація інформаційного навчання, яке ґрунтується на постулаті – для осмисленої дії потрібні знання, при цьому допускається, що більший обсяг знань забезпечує більшу результативність дії.

Саме тому навчальні курси перевантажені навчальною інформацією, що, зокрема, спричиняє помітний розрив між теорією і практикою, діяльністю та її інформаційним забезпеченням.

Одним з провідних завдань повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, через взаємодію з яким у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія. На сучасному етапі розвитку освіти школі необхідний не просто добрий учитель, а вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор, що викликало на педагогічній ниві

зацікавленість у дослідженні питання сутності сучасних педагогічних технологій та їхнього впровадження в навчальний процес.

Метою нашої роботи є виявлення особливостей сучасних технологій навчання; об'єктом дослідження є сучасні технології навчання; предметом – впровадження сучасних технологій у навчальний процес.

Розвиток науки й техніки дав змогу вчителям та учням використовувати нові форми комунікації, нові способи розв'язання абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи вчителя з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального й творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, що вкладається в схему учень – технологія – учитель, за якої викладач стає педагогом методологом, технологом, а учень – активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність сучасного вчителя повинна розвиватися “не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока, загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність” [7, 44].

Ще на початку 20-х рр. минулого століття в працях відомих педагогів (І. Павлов, А. Ухтомський, С. Шацький, В. Бехтерев) з'являються терміни “педагогічна технологія” та «педагогічна техніка». Педагогічна техніка визначалась у педагогічній енциклопедії 30-х рр. як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Минуло майже сто років відтоді, а в сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять освітні, педагогічні,

навчальні технології. Деякі дослідники нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається.

Одні науковці розуміють під терміном “технологія” управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети.

На наш погляд, відмінність між технологією і методикою у галузі освіти полягає у тому, щоб виявити відмінність між технологією та ремісництвом у виробничій сфері. Тобто це відмінність між високопродуктивним машинним виробництвом і порівняно низькоефективною ручною працею.

На думку деяких дослідників, технологію від методики відрізняють “два принципових моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат” [7, 42]. Окрім того, за технологічного навчання відсутні безліч “якщо”: якщо талановитий учитель, талановиті діти, багата школа. “Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проєктується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат” [7, 43]. Технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, з неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, спроб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність.

Оскільки певне розмежування термінів “педагогічна технологія” і “технологія навчання” важливе для розуміння суті запропонованого нами підходу, спробуємо диференціювати ці поняття.

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття “педагогічна технологія” трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким способом (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Отже, технологія – це комплекс, що складається із:

– запланованих результатів;

– засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів і прийомів навчання, найбільш доречних для визначеної ситуації;

– набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратися відповідно до результатів та оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами). “Під технологією (від грецьк. – мистецтво, майстерність, уміння), – зазначає Ольга Олійник, – розуміють сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми вихідного матеріалу, що здійснюється в процесі виробництва продукції” [4, 16].

“Щодо технології в педагогічному аспекті. Аналіз праць вітчизняних і закордонних авторів (В. Безпалько, Б. Блум, М. Кларін, И. Марев та ін.), – продовжує О. Олійник, – дає змогу виділити поряд із загальними найбільш істотні ознаки, властиві саме педагогічній технології: діагностичне ціле утворення, результативність, економічність, алгоритмізація, проєктованість, цілісність, керованість, здатність до коригування, візуалізація” [4, 16].

За твердженням Л. К. Гребінкіної, педагогічна технологія – це система, у якій послідовно реалізовується заздалегідь спроектований навчально-виховний процес, що гарантує досягнення педагогічних цілей [5, 81].

Отже, педагогічна технологія є одним із спеціальних напрямів педагогічної науки (прикладна педагогіка), що забезпечує розв'язання поставлених завдань, підвищує ефективність навчально-виховного процесу, гарантує його високий рівень. Це сукупність способів організації навчання й виховання учнів або послідовність визначених дій, операцій, пов'язаних із конкретною діяльністю вчителя і спрямованих на досягнення поставлених цілей (технологічний ланцюжок).

Нині існує безліч різних технологій: загальнопедагогічні, навчальні, виховні, розвивальні, комп'ютерні, ігрові, технологія колективної творчої діяльності, співробітництва.

Оскільки останнім часом поняття “педагогічна технологія” набуває усе більшої популярності, передовсім важливо проаналізувати його варіанти: “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “освітні



технології”, “технології у навчанні”, “технології в освіті”. Вони широко використовуються в психолого-педагогічній літературі з різними формулюваннями, залежно від того, як автори уявляють структуру та компоненти освітнього процесу. Аналіз еволюції поняття дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті [4, 16].

Дискусія про сутність педагогічної технології, що триває вже впродовж 50 – ти років, допомогла сформулювати численні визначення поняття багатьма авторами, педагогічними комісіями й асоціаціями. Деякі вчені вважають її комплексом сучасних технічних засобів навчання, інші – засобом комунікації. Окрему групу становлять ті, хто поєднує способи та процес навчання.

У 60-ті роки, коли відбувалося становлення поняття, не було чіткої диференціації педагогічної технології, технології навчання та освітньої технології. Незважаючи на різні формулювання, спостерігається загальна тенденція переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, у якій засоби навчання підвищують ефективність навчального процесу.

Подальші уточнення поняття тривають у 70-ті роки. Зокрема, виникає визначення, у якому стверджується, що “педагогічна технологія – це доповнення до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності й корисності навчання та практичної підготовки...” (Національний центр програмного навчання, Велика Британія).

В іншому формулюванні наголошується, що “педагогічна технологія – це система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, зумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використанні людських і матеріальних ресурсів для досягнення більш ефективного навчання” (Комісія з технології навчання, США) [4, 17].

Усі визначення мають один суттєвий недолік – йдеться про підвищення ефективності навчання, але не згадується про методи досягнення цієї мети.

Найбільш повно окреслив поняття П. Мітчелл. В Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій (Лондон, 1978) він зазначає: “Педагогічна технологія, яка не є синонімом “засобу навчання», являє собою міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями”. Проаналізувавши численні визначення, автор робить висновок, що існує їхня концептуальна мозаїка: педагогічна психотехнологія,

педагогічна інформація і технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Вивчивши понад сто монографій і статей відповідної тематики, дослідник формулює остаточне визначення: “Педагогічна технологія – це галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем та процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відновлюваних педагогічних результатів”. Це твердження – “вдала спроба об'єднання усіх відомих визначень педагогічної технології. Воно дало можливість автору сформулювати основне завдання педагогічних технологій: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів” [55, 22].

У 1979 р. Асоціація педагогічних комунікацій і технології США опублікувала “офіційне” визначення: педагогічна технологія – це комплексний, інтегративний процес, який охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності і є посібником для розв'язання проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань. Формулювання виявилось настільки всеосяжним, що його подальші зміни відбувалися тільки по лінії уточнення мозаїки визначень педагогічної технології та їхньої спеціалізації [4, 17].

Отже, до сучасної педагогічної лексики міцно ввійшло поняття педагогічної технології. Проте в його розумінні та вживанні, як і раніше, існують значні різночитання серед учених і практиків. Аналіз позицій сучасних дослідників свідчить про розмаїтість підходів до характеристики сутності педагогічної технології, що розглядається як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов), дидактична система (О. Савченко), діяльність (В. Сластьонін), порядок, логічність, послідовність (М. Кларін), конструювання, проектування навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук), структуроване проектування (В. Безпалько, І. Підласий), діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) [4, 17]. Вивчивши різні погляди на цю проблему, О. Кияшко констатує: “Під педагогічною технологією насамперед розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей”.

Аналізуючи різні формулювання поняття “педагогічна технологія”, можна з’ясувати, що “це – не застигла гола схема, у яку вкладається живий педагогічний процес, а підсумок глибоко продуманої, творчої роботи з оцінки й гармонізації багатьох факторів, які визначають ефективність процесів навчання та виховання” [1, 177].

Протягом кількох останніх років проблема гуманізації основ педагогічної технології привертає усе більшу увагу науковців. Варто зазначити дослідження О. Гохберг, у якому обґрунтовуються соціально-педагогічні фактори, що впливають на розробку гнучких педагогічних технологій навчання і сприяють демократизації навчального процесу, підвищенню якості підготовки фахівців [2, 14].

У своїй монографії І. Смолюк аналізує становлення й розвиток основ педагогічних технологій, співзвучних перетворенням, яке починається з другої половини 30-х років ХХ ст. Нові тенденції у житті суспільства свідчать, що на зміну застиглим технологіям навчально-виховної діяльності повинні прийти більш динамічні та гнучкі, які розширювали б можливості вибору у викладачів і студентів. А надання реального права на вибір – гарантія свободи особи, розвитку її гуманістичних тенденцій [8, 11].

Необхідно розрізняти такі поняття, як педагогічна технологія й освітня технологія. Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального та муніципального освітнього простору. Педагогічні, здебільшого, відбивають прийняті в різних країнах системи освіти, їхню загальну цільову та змістову спрямованість, організаційні структури й форму, зафіксовані з державних нормативних документах, особливо в освітніх стандартах. Вони можуть об’єднувати інші спеціалізовані технології, застосовувані в різних галузях науки й практики, – електронні, нові інформаційні, поліграфічні, валеологічні.

Педагогічна технологія передбачає наявність певної тактики реалізації освітніх технологій. Їй властиві загальні риси та закономірності побудови навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета [4, 18].

Цілі, завдання, зміст освіти реалізуються в ході навчально-виховної діяльності через побудову моделей передачі й засвоєння знань, духовний розвиток особистості (інтелектуальний, моральний, естетичний).

Педагогічну технологію розглядають також як науку про найбільш раціональні способи навчання, як систему принципів навчання, як техніку реалізації навчання. Педагогічну технологію інколи ототожнюють з методиками. Тому вважаємо за доречне зробити невеликий

аналіз наявних трактувань терміна “педагогічна технологія”, маючи на меті виділити більш чітке його визначення.

Масове впровадження педагогічних технологій припадає на початок 60-х рр. Як відомо, у зарубіжній літературі воно пов’язане з іменами М. Ерауга, Р. Кауфмана, С. Ведемейера, Б. Блума. У російській педагогіці технологічний підхід заснований В. Безпальком, М. Кларінім, Н. Щурковою, В. Сластьонінім, в українській теорії та практиці – І. Підласим, А. Алексюком, А. Нісімчуком, О. Смолюком.

Автори по-особливому розглядають цю проблему, тому вивчати її слід відповідно до різних думок. Першу наукову педагогічну технологію розробив Ян Амос Коменський (1592–1670). Найбільш важливим завданням реалізації ідеї технології Я. Коменський уважав створення механізму навчання, називаючи його “дидактичною машиною”. “Для дидактичної машини, – писав він, – необхідно знайти: 1) чітко встановлені цілі; 2) засоби, пристосовані для досягнення цих цілей; 3) тверді правила щодо користування цими засобами для того, щоб було неможливим не досягнути мети” [3].

Тому-то, зображений модуль „мета, засоби – правила їхнього використання – результат” становить ядро будь-якої технології.

Протягом ХХ століття робилося чимало спроб “технологізувати навчальний процес. До середини 50-х рр. ці спроби були зосереджені на використанні різноманітних технічних засобів навчання – комп’ютерів, радіо та інших.

Тривалий час вважали, що для педагогіки термін “технологія” не прийнятний, бо характеризує процеси, які трапляються в промисловому виробництві. Однак “технологізувати” можна будь-яку людську діяльність за умов повторюваності її елементів і масштабності здійснення, оскільки це забезпечує необхідні економічні умови для створення спеціального обладнання.

Розглянемо розуміння сутності педагогічної технології В. Сластьонінім. Однією із вирішальних умов успішного проходження педагогічного процесу він називає його конструювання, що містить у собі аналіз, діагностику, очікуваний прогноз і розробку проекту діяльності. Таким чином, В. Сластьонін виокремлює наступні компоненти педагогічної технології: аналітична діяльність, прогностична й проєктивна творча розумова діяльність, аналіз, прогноз і проєкт – нерозривна тріада під час розв’язання будь-якої педагогічної діяльності.

Педагогічна технологія, за І. Волковим, – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання.

Один з авторів досліджуваної проблеми В. Пітюков кваліфікує поняття “педагогічна технологія” як наукове обґрунтування вибору операційного впливу педагога на дитину в контексті його взаємодії зі світом для формування в неї ставлення до цього світу, впливу, який гармонійно поєднує свободу особистісного вияву та соціокультурну норму.

На наш погляд, з наведених визначень найбільш близьким до істини та його наукового обґрунтування є формулювання Н. Щуркової. Варто підкреслити, що в низці своїх монографій, наукових статей дослідниця розкриває сутність поняття “педагогічна технологія”, його структуру, принципи й способи її впровадження в практичну педагогічну діяльність вихователя, учителя, класного керівника.

У монографії “Педагогическая технология” вона розкриває її як “суму та систему науково-обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей”.

“Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний добір та поєднання форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів. Технологічними шляхами забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь та навичок, розвиток їхніх особистісних якостей в одній або декількох суміжних галузях навчально-виховної роботи. Технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу”. Таке визначення педагогічної технології пропонує Б. Лихачов.

Для порівняння поглядів на цю проблему пропонуємо визначення терміна зарубіжного дослідника С. Сполдінга, який підкреслює, що “1960 року під терміном „педагогічна технологія” розуміли систему вказівок, які під час використання сучасних методів та засобів навчання повинні були забезпечувати навчання впродовж дуже короткого строку при оптимальних затратах зусиль та засобів. У подальшому педагогічна технологія розглядалась як цілісний процес постановки цілей, постійного оновлення навчальних планів і програм, оцінювання педагогічних систем у цілому та постановки нових цілей, як тільки з'являлась нова інформація щодо ефективності системи”.

У зв'язку з аналізованою проблемою варто звернути увагу на праці вітчизняних науковців, присвячені вивченню педагогічної технології, зокрема на дослідження А. Нісімчука, О. Падалки, І. Підласого.

Отже, І. Підласий висунув положення про те, що головним у педагогічній технології є

опис-проекування процесу формування особистості учня. Цей опис-проекування гарантує успіх незалежно від майстерності вчителя. Таке судження свідчить, що за допомогою засобів оптимізації навчального матеріалу педагогічна технологія націлена на цілеспрямоване проектування процесу формування особистості учня, і цей матеріал гарантує педагогічний успіх незалежно від рівня підготовки вчителя.

У свою чергу А. Нісімчук, проаналізувавши наукові праці багатьох учених, дає наступне визначення поняття педагогічної технології. На його думку, педагогічна технологія – не систематичне й послідовне впровадження в практику наперед спроектованого навчально-виховного процесу, який дає змогу розвивати професійно-технічні знання особистості учня.

Технологія – це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує закони навчання, виховання та розвитку особистості, тому забезпечує також кінцеві результати, стверджують А. Нісімчук, О. Падалка.

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, яка охоплює творчість учителя, робить досить організованим, керованим процесом із прогнозованим позитивним результатом.

Аналіз вищезазначених трактувань терміна “педагогічна технологія” уможливило зробити наступні висновки: по-перше, поняття педагогічної технології надзвичайно багатозначне; по-друге, серед великої кількості трактувань можна виокремити три ключових слова, які входять у визначення самі собою або одночасно: засоби, методи та форми. Саме ці поняття становлять сутність (ядро) терміна „технологія”; по-третє, у названих дослідженнях зарубіжних та вітчизняних авторів педагогічна технологія розглядається як інструментарій педагогічного процесу, як техніка реалізації навчально-виховного процесу, як модель, як системний метод або сукупність засобів для досягнення педагогічних завдань, як опис педагогічного процесу, як опис проекту процесу формування особистості.

Велика кількість різних думок у термінології, багатогранність поняття з погляду теорії свідчать, що розв'язання цієї проблеми залежить від майбутнього розвитку педагогічної науки.

Отже, враховуючи провідні ідеї, положення, цінності та ціннісні орієнтири, а також проаналізувавши визначення педагогічної технології, вважаємо, що базовим є таке формулювання: педагогічна технологія – це сукупність, система послідовних, взаємопов'язаних дій педагога, спрямована на впровадження в практику заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Під

педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень не тільки педагогіки, а й інших наук. До педагогічної технології входять учасники процесу навчання, система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності, що забезпечують усі аспекти засвоєння знань і практичних умінь. Нова технологія навчання може виникнути з необхідності вдосконалити навчальний процес, тому кількість варіантів її практично невичерпна.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В. П. Приложения педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гохберг О. С. Проблемы разработки та реализации гнучких педагогических технологий навчання у вузі. Автореферат дисертації. – К., 1995. – 23 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1995. – 375 с.
4. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна

технологія» // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 16 – 28.

5. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. Учебное пособие // Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Бойковой. – 3-е изд., испр. и доп., 2000. – 256 с.

6. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 5. – С. 106.

7. Сисоева С. О. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті. – К., 2001. – С. 44.

8. Смолюк І. О. Педагогічні технології і дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк, 1999. – 283 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Рацул Анатолій Борисович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, декан психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* спадщина Василя Сухомлинського, родинне, трудове, моральне виховання, педагогіка середньої та вищої школи.

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

*Наукові інтереси:* дидактика середньої та вищої школи, технології навчання іноземної мови.

## ДЕСЯТЬ РОКІВ ПОЛЬСЬКОЇ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1999 – 2009 рр.)

**Наталія САВЧЕНКО**  
(Кіровоград)

Досвід десяти років реформи системи освіти в Польщі свідчить про те, що запорукою ефективності функціонування сучасної школи є її демократичність, примат цінностей і умінь над енциклопедичними знаннями, інноваційність, інтегроване та блокове навчання.

**Постановка проблеми.** У вересні 2009 року минає десять років від опублікування Міністерством національної освіти Польщі Концепції реформування освіти. 1999 року польському суспільству була запропонована основні способи й засоби змін в освітній галузі, які мали в результаті забезпечити польській молоді ефективну підготовку до вимог динамічного ринку праці, а зрештою – однакові шанси щодо якості життя з ровесниками з Європейського Союзу.

Розпочата 1 вересня 1999 року реформа системи освіти в Польщі породила багато питань про її цілісність, засади прийнятих рішень, доцільність програм, можливості реалізації.

**Аналіз публікацій.** І до моменту прийняття Концепції, і впродовж усього часу її впровадження у практику в польському суспільстві не вщухає дискусія навколо засад реформування освітньої галузі.

Які аргументи висувалися проти реформи системи освіти? Їх можна звести до заперечення необхідності *системної (структурної)* реформи на користь *програмної*. Пропонувалося зосередитися на програмних засадах – загальних й окремих предметів, які, – і щодо

цього в педагогічному середовищі існував повний консенсус — “є надмірно енциклопедичними...” [10, 10]. Наголошувалося також на необхідності ретельної підготовки реформи; пропонувалося спершу значно підвищити заробітну плату для 600-тисячної спільноти вчителів. Прибічники ж реформи заявляли, що “всі міркування про відкладення реформ до кращих часів — то звичайне окомилування. ... Альтернатива — змінити структуру чи програми нагадує дилему: “мити руки чи ноги? ... Ми знаємо, що слід мити і ті й ті кінцівки” Зміна програм необхідна, проте це не може бути запереченням системної реформи освіти. Вимоги зміни програм замість реформи освіти є “тактикою її затримки чи навіть припинення” [5, 3, 4.].

Ми не ставимо собі за мету в цій статті здійснити всебічний аналіз десятилітнього шляху реформування польської системи освіти, а прагнемо викласти деякі, на наш погляд, істотні зауваження, що можуть бути корисними в модернізації вітчизняної школи.

**Виклад основного матеріалу.** На першому етапі реформи польської системи освіти її організатори зосередилися на найістотніших її елементах, таких, як юридичне регулювання; організація відділів освіти; шкільна інфраструктура; плани, програми й підручники; система професійного вдосконалення вчителів; комісії з іспитів (центральна й крайові);

створення системи зовнішнього оцінювання (концепції критеріїв в основній школі, іспитів у гімназії, атестату зрілості); фінансування реформи освіти; реалізація інтернетівської програми “Майстерня в кожній гімназії” тощо [7, 20]. Були визначені етапи “освітнього шляху” з відповідними гаслами до кожного з них – для основної школи, гімназії і ліцею відповідно: активність, самодіяльність і зрілість.

Реформа системи освіти ґрунтується на принципах функціонування сучасних шкільних систем, таких, як демократичність, примат цінностей і вмінь над знаннями, інноваційність. Вибір таких ідей є більш вдалим, конкретнішим і придатнішим для вимірювання, аніж вимога *всєбічного розвитку* учнів, що міститься в Декларації прав людини ООН. Всєбічний розвиток особистості не може бути метою виховання, оскільки таку вимогу неможливо втілити в реальне життя. Як зазначає проф. К. Денек, не можна розвиватися в усіх напрямках одночасно й рівномірно, як неможливим є одночасне сходження багатьма туристичними стежинами на гірські вершини. Отже, метою освіти має бути не *всєбічний*, а *багатобічний* розвиток особистості учнів.

Одним з головних результатів реформування системи освіти стало впровадження ідеї інтегрованого й блокового навчання. Перше з них пристосовує процес виховання до потреб і можливостей розвитку дітей, уможливорює запобігати стресам, які порушують їхній гармонійний розвиток. Блокове навчання допомагає усунути “енциклопедизм”. Критерії та іспити обмежують суб’єктивізм в оцінюванні учнів, торують дорогу до об’єктивної оцінки праці педагогів.

Результатом упровадження інтегрованого, блокового та багатобічного навчання стали пристосування рівнів навчання і виховання до періодів розвитку дітей і молоді, забезпечення їм кращого розуміння себе, інших людей і світу; вирівнювання освітніх шансів; поліпшення якості освіти.

До позитивних сторін реформи системи освіти польські дослідники також відносять: передачу шкіл до відома органів місцевого самоврядування, відновлення інституції гімназії у системі освіти, введення системи критеріїв і зовнішніх іспитів, [4, 1], самодіяльність шкіл (що забезпечує різноманітність освітніх пропозицій).

Про позитивні результати перебігу реформи свідчать дослідження, проведені в рамках Програми міжнародної оцінки учнів (Programme for International Student Assessment), що координується Організацією економічної співпраці і розвитку (ОЕСР).

Тест PISA досліджує ступінь підготовки 15-літніх підлітків до життя в «суспільстві знань». Визначаються в ньому такі основні компетенції, як розуміння тексту (reading literacy), математична (mathematical literacy) та природнича грамотність (scientific literacy), а також уміння розв’язувати проблеми.

У першому виданні PISA (2000 р.) Польща зайняла місце в останній чверті у вибірці з 31 країни (24 місце за розумінням текстів і математичною грамотністю і 21 — за природничою грамотністю). У другому виданні PISA (2003 р.) серед 40 країн Польща зайняла відповідно 16, 24, 19, 25 місця (Табл. 1) [11, 11].

Таблиця 1.

Результати досліджень PISA (2003 р.)

| Рік           | Читання і розуміння тексту | Математична грамотність | Природнича грамотність | Розв’язування проблем |
|---------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|
| 1             | 2                          | 3                       | 4                      | 5                     |
| Фінляндія     | 543 (1)                    | 544                     | 548                    | 548                   |
| Корея         | 534                        | 542                     | 538                    | 550 (1)               |
| Канада        | 528                        | 532                     | 519                    | 529                   |
| Австралія     | 525                        | 524                     | 525                    | 530                   |
| Ліхтенштейн   | 525                        | 536                     | 525                    | 529                   |
| Нова Зеландія | 522                        | 523                     | 521                    | 533                   |
| Ірландія      | 515                        | 503                     | 505                    | 498                   |
| Швеція        | 514                        | 509                     | 506                    | 509                   |
| Голландія     | 513                        | 538                     | 524                    | 520                   |
| Гонконг       | 510                        | 550 (1)                 | 539                    | 548                   |
| Бельгія       | 507                        | 529                     | 509                    | 525                   |
| Норвегія      | 500                        | 495                     | 484                    | 490                   |
| Швейцарія     | 499                        | 527                     | 513                    | 521                   |
| Японія        | 498                        | 534                     | 548                    | 547                   |
| Макао         | 498                        | 527                     | 525                    | 532                   |
| Польща        | 497 (16)                   | 490 (24)                | 498 (19)               | 487 (25)              |
| Франція       | 496                        | 511                     | 511                    | 519                   |
| США           | 495                        | 483                     | 491                    | 477                   |
| Данія         | 492                        | 514                     | 475                    | 517                   |
| Ісландія      | 492                        | 515                     | 495                    | 505                   |
| Німеччина     | 491                        | 503                     | 502                    | 513                   |
| Австрія       | 491                        | 509                     | 491                    | 506                   |
| Литва         | 491                        | 483                     | 489                    | 483                   |
| Чехія         | 489                        | 516                     | 523                    | 516                   |
| Угорщина      | 482                        | 490                     | 503                    | 501                   |
| Іспанія       | 481                        | 485                     | 487                    | 482                   |
| Люксембург    | 479                        | 493                     | 483                    | 494                   |
| Португалія    | 478                        | 466                     | 468                    | 470                   |
| Італія        | 476                        | 466                     | 486                    | 469                   |
| Греція        | 472                        | 445                     | 481                    | 448                   |
| Словаччина    | 469                        | 498                     | 495                    | 492                   |
| Росія         | 442                        | 468                     | 489                    | 479                   |
| Туреччина     | 441                        | 423                     | 434                    | 408                   |

| 1         | 2   | 3   | 4   | 5   |
|-----------|-----|-----|-----|-----|
| Уругвай   | 434 | 422 | 438 | 411 |
| Таїланд   | 420 | 417 | 429 | 425 |
| Сербія    | 412 | 437 | 436 | 420 |
| Бразилія  | 403 | 356 | 380 | 371 |
| Мексика   | 400 | 385 | 405 | 384 |
| Індонезія | 382 | 360 | 395 | 361 |
| Туніс     | 375 | 359 | 385 | 345 |
| Середнє   | 494 | 500 | 500 | 500 |

На думку прем'єр-міністра Польщі М. Белки, це стало свідченням успішності справи реформування системи польської освіти (особливо в ланці середньої школи і введення гімназій) (Див.: [6, 4]).

Однак, уже починаючи з 2004 року, публікації у польській науково-педагогічній періодиці засвідчили гальмування процесу змін в освіті. Констатується помітний спад настроїв в учительському середовищі, неспокій, вичікування та індивідуалізм. Дослідники пояснюють це численними прорахунками в політиці Міністерства національної освіти, гальмуванням реформи на надгімназійному щаблі, надмірною кількістю юридичних новацій, скасуванням конституційних змін щодо ролі територіальних органів самоврядування у сфері освіти на користь повернення до централізованого управління нею.

У публіцистичних та аналітичних матеріалах, присвячених реформуванню системи освіти, з'явилися заклики до дебатов, а не боротьби, поступу, а не революції, будівництва, а не нищення і починання щоразу з нуля, захоплення активності всіх зацікавлених, а не монополістичної практики [3, 5]. Один з авторів указує, що, з одного боку, реформа системи освіти "не може мати статичного характеру...", а з іншого — немає в ній місця для поспішних змін" [8, 1]. На думку А. Семак-Тилішківської, часті зміни основних положень реформи "не поправляють, а знищують систему, що реформується" [9, 10]. Песимістично налаштовані автори взагалі не вірять у можливість змін у системі освіти. Так, М. Дубровський твердить, що польська школа, яка "останні п'ятнадцять років перебуває у стані постійного реформування, має вже такі напрацьовані захисні механізми, що кожна наступна спроба реформи згори приречена на невдачу" [1, 10].

Авторитетні польські педагоги-науковці й практики вказують на те, що попри практику реформування, національна система освіти все ще не відповідає вимогам демократичного суспільства (автономії школи, запитам ринкової економіки, зростанню ролі органів самоврядування тощо).

На думку Казимира Денека, одного з найбільших педагогічних авторитетів Польщі, дослідника педагогічного процесу у найширшому розумінні цього слова, система польської освіти залишається недосконалою. Вона "абияк функціонує у реаліях ХХІ ст. ... Не люблять її учасники процесу виховання. Вчителі в ній мучаться за копійки", молодь не здобуває у школі вмінь, а полишає її з головами, нафаршированими енциклопедичними відомостями. Замість пробудження в учнів зацікавленості, інтересу і любові до окремих предметів, повсюдно трапляється це фарширування їхніх голів нудними заняттям, що діє на них алергійно... Якість виховання в наших школах залишає бажати кращого..." [2, 32]. К. Денек вважає, що десятиліття надмірної централізації управління освітою в країні довели її до стагнації. Для подолання такого стану справ необхідна ефективна комплексна реформа освіти, що охоплює структурні, програмно-методичні, фінансові та організаційні аспекти — від дошкільного закладу до вищої школи, але також потрібна й смілива педагогічна думка для об'єктивного погляду на освіту в контексті історичного моменту [Там само].

**Висновки.** Сфера реформування національної системи освіти є настільки широкою, що важко оцінювати її цілісність. Незважаючи на всю суперечливість процесу польської реформи освіти, слід наголосити на таких позитивних змінах, які полягають насамперед у переході до інтегрованого (міжпредметного) і блокового навчання, оцінювання активності учнів і вчителів та колективної роботи педагогів. Ніщо з названого не було чужим польській школі, однак не функціонувало в ній у такому розмірі і вигляді, як це має місце після десяти років реформування системи освіти. Впровадження деяких з її елементів триває значно довше, ніж планувалося. Так, усі рекорди побила тривалість підготовки нового атестата зрілості (протягом більше ніж одинадцяти років). Проте припинення реформування системи освіти не входить у розрахунки польського керівництва. Допускається здійснення корективів, обґрунтованих моніторингом результатів реформи, її науковою і соціально-економічною оцінкою. На нашу думку, польська освітня реформа є досить вдалою спробою гуманізації школи; зосередження її на учневі та його проблемах, об'єктивній системі вивчення, контролю й аналізу його досягнень.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. M. Dąbrowski, Czy warto mieć podstawą programową, «Gazeta Szkolna» 2004, nr 39.
2. K. Denek. Ku dobrej edukacji, Toruń-Leczno 2005.

3. K. Koras, Grupa trzymająca władzę w edukacji przygotowuje rewolucję oświatową, «Gazeta Szkolna» 2004, nr 51.
4. A. Kowalski, Ciekawe czasy będą już zawsze (Rozmowa z I. Dzierzgwską), «Gazeta Szkolna» 2004, nr 35.
5. M. Kruczkowska, Ręce czy nogi?, «Tygodnik Powszechny» 1999, nr 2.
6. A. Mączyńska-Dilis, Zaczyna nam rosnać kapitał, «Gazeta Szkolna» 2004, nr 50.
7. O reformie po dwóch latach, «Biblioteczka reformy», Warszawa 2000.
8. M. Sawicki, Bez wielkich słów, «Tygodnik Powszechny» 2004, nr 36.

9. A. Siemak-Tyliszowska, Model wykształconego Polaka w wielkiej fabryce oświaty, «Gazeta Szkolna» 2004, nr 41.
10. S. Wlazło, Nieunikniona konieczność zmian, «Gazeta Szkolna» 2005, nr 3.
11. J. Zawadzka, Cieszymy się, naprawdę jest dobrze, «Gazeta Szkolna» 2004, nr 5.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Савченко Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.  
*Коло наукових інтересів:* порівняльна педагогіка.

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Олексій СТАСЕНКО**  
(Кіровоград)

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної теорії і практики професійної освіти – використанню міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

На ефективність процесу професійної підготовки вчителя фізичної культури впливають різні фактори: соціальні, культурологічні, економічні, психологічні, організаційні. Усі вони створюють певні передумови, які пов'язані із забезпеченням матеріально-технічної бази вищої школи, підняттям соціального престижу професії вчителя фізичної культури, залученням цінностей культури й мистецтва до створення ідеї здорового способу життя, необхідності фізичного виховання дітей та молоді, досягнення вагомих результатів у світі спорту.

Поряд із зазначеними факторами впливу на процес професійної підготовки учителів фізичної культури особливе місце займає *навчально-виховна діяльність вищих навчальних закладів*. Педагогічна майстерність викладачів, диференційований підхід до навчання студентів, технічне й методичне забезпечення навчальних занять, взаємозв'язок професійної підготовки із сучасною практикою освіти й виховання дітей та молоді, залучення майбутніх учителів до творчої, пошукової, науково-дослідної діяльності, впровадження нових освітніх і, зокрема, інформаційних технологій – ось ті чинники і форми навчально-виховної діяльності, які перебувають сьогодні у центрі педагогічної уваги, послідовно й ефективно впроваджуються.

Процес професійної підготовки вчителя фізичної культури має можливість збагачення й розвитку за умови, якщо його зміст набуватиме системного характеру, охоплюватиме найважливіші й найсуттєвіші досягнення науки, культури, мистецтва, спрямовуватиме увагу та зусилля майбутнього фахівця в галузі фізичної культури й спорту на комплексне розв'язання

актуальних завдань його професійного становлення, розвитку особистого педагогічного досвіду, знань, умінь і навичок. Звіди актуального характеру набувають питання інтеграції знань у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури, забезпечення необхідних педагогічних умов для зміцнення зв'язку між складовими компонентами навчально-виховної діяльності, ефективного використання міжпредметних зв'язків під час формування найважливіших професійних якостей у студентів вищих навчальних закладів.

У зв'язку з цим у нашому дослідженні були визначені завдання, пов'язані із теоретичним осмисленням міжпредметних зв'язків та їхніх освітньо-виховних можливостей у процесі професійної підготовки учителів фізичної культури. Теоретичний аналіз проблеми передбачав:

- розкриття змісту міжпредметних зв'язків, можливих у процесі професійної підготовки учителів фізичної культури;
- визначення функцій міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки учителів фізичної культури.

**Зміст міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.** Постановка та розгляд цього питання зумовлений тим, що міжпредметні зв'язки належать до категорії складних педагогічних явищ, які характеризуються певним змістом, спрямованістю, способами функціонування, можливостями впливу на свідомість і поведінку людини. Відомий дослідник у галузі теорії навчання С. Гончаренко зазначає, що міжпредметні зв'язки – це "...взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають

комплексний підхід до виховання і навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами" [7].

Зміст міжпредметних зв'язків є залежним від багатьох факторів: об'єктивних і суб'єктивних, системних та епізодичних, традиційних й інноваційних, зовнішніх і внутрішніх. А це означає, що під час аналізу міжпредметних зв'язків можуть мати певне значення дані, що свідчать про певні закономірності цього явища, тенденції розвитку на традиційній та інноваційній основі з урахуванням сформованості необхідних елементів педагогічної майстерності викладача.

Складність і багатоаспектність такого педагогічного явища як міжпредметні зв'язки в навчально-виховному процесі середньої і вищої школи спонукає багатьох учених до його вивчення, осмислення, аналізу та оцінки. У спектрі наукового пошуку вчених є питання, пов'язані із визначенням сутності та актуальності міжпредметних зв'язків (Т. Архипова, Д. Кірюшкін, В. Федорова) [1, 15]; обґрунтуванням загальних принципів міжпредметних зв'язків та дидактичних умов їхньої реалізації при вивченні математики в школі й вузі (В. Берман) [2]; розробкою методичних основ використання міжпредметних зв'язків (Н. Борисенко) [3]. Дослідники акцентують свою увагу на міжпредметних зв'язках як умові ефективності професійної підготовки майбутніх учителів (Д. Водзинський) [4]; використанні вправ міжпредметного характеру під час вивчення окремих тем з математики (М. Гельфанд, В. Берман) [5]; особливостях структури міжпредметних зв'язків у середніх професійно-технічних училищах (Г. Гуторов) [6].

Серед педагогічних досліджень, виконаних у зазначеному напрямі, слід виділити ті, що розкривають сутність та види міжпредметних зв'язків (М. Лошкар'єв) [8]; роль міжпредметних зв'язків у навчальному процесі та формуванні пізнавального інтересу учнів (В. Максимова) [9]; функції міжпредметних зв'язків у навчально-пізнавальній роботі середнього профтехучилища (В. Паламарчук, Н. Розенберг) [12, 14]; удосконалення професійної підготовки вчителя математики на основі міжпредметних зв'язків (В. Моторіна) [10]; засоби, методи, форми використання міжпредметних зв'язків у процесі формування педагогічної майстерності (О. Музальов) [11].

Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі міжпредметних зв'язків у навчально-виховній роботі середньої і вищої школи, дає змогу констатувати, що досліджень, які давали б вичерпну відповідь щодо змісту міжпредметних зв'язків у процесі професійної

підготовки майбутніх учителів фізичної культури ще недостатньо. Це зумовлює необхідність більш предметного вивчення цього питання на теоретико-методологічному рівні, а також проаналізувати використання міжпредметних зв'язків у сучасній теорії і практиці професійної підготовки вчителів фізичної культури.

Міжпредметні зв'язки є складовою навчально-виховного процесу, а тому їхній зміст може бути визначений передусім на узагальненому рівні, тобто з урахуванням генералізованої ідеї та концепції, покладеної в основу педагогічної діяльності. Сьогодні можна виділити декілька методологічних підходів, які допомагають певним чином визначити зміст міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури.

Одним із найбільш поширених в сучасній теорії і практиці є **гносеологічний підхід**. Гносеологія як методологічна основа визначення змісту міжпредметних зв'язків стверджує ідею пріоритетності об'єкта пізнання, а отже й зосередження педагогічних зусиль на розкритті об'єкт-суб'єктних стосунків.

Міжпредметні зв'язки за гносеологічним підходом мають бути побудовані таким чином, щоб найкраще розкрити можливі зв'язки між частинами, компонентами, складовими, наприклад, процесу спортивного тренування, які досліджують або вивчають окремі навчальні дисципліни [13].

Як зазначає Н. Розенберг, кожна навчальна дисципліна являє собою дидактичний еквівалент певної науки, теоретичної (базисної) чи прикладної. При правильному формуванні змісту одного навчального предмета й тим більше всіх предметів навчального року не можна не враховувати міжнаукової взаємодії – однієї з найбільш характерних рис сучасної науки. Міжнаукова взаємодія є одним із виявів діалектичного вчення про загальні зв'язки явищ [14].

Ученому вдається класифікувати міжнаукові зв'язки й використати ці знання при визначенні змісту зв'язків у навчальному процесі. До них віднесено:

- синтез наукових знань, які належать різним дисциплінам, і цей синтез сприяє утворенню якісно нового знання, формуванню нових понять, моделей, принципів, законів, тобто нових наукових теорій;
- використання методу пізнання певної науки при вивченні об'єктів іншої науки;
- використання однієї і тієї ж наукової теорії або закономірності при вивченні різних об'єктів.



На основі виділених міжнаукових зв'язків класифікація міжпредметних зв'язків набуває такого вигляду:

1. Міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного й того ж об'єкта в різних навчальних предметах.

2. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного й того ж закону або теорії у різних навчальних предметах.

3. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного й того ж методу пізнання або дослідження в різних навчальних предметах.

4. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного й того ж прийому діяльності при навчанні різних навчальних предметів.

Гносеологічний підхід до визначення змісту міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі спрямовує основні зусилля на вивчення об'єктивних закономірностей, процесів, якостей, предметів і явищ дійсності, розвитку психічних, фізіологічних та інших властивостей без достатнього врахування того, наскільки це є важливим, потрібним чи цінним для студента, його життєвої чи професійної діяльності.

**Аксіологічний підхід** як методологічна основа визначення змісту міжпредметних зв'язків відкриває можливість по-іншому інтерпретувати це педагогічне явище. Міжпредметні зв'язки та їхній зміст розглядається вже не лише як засіб пізнання, а як фактор впливу на особистість, розвиток її сил і можливостей як суб'єкта процесу професійної підготовки.

Аксіологічний підхід уможливорює ученим по-іншому підійти до класифікації міжпредметних зв'язків з урахуванням особистісного аспекту. С. Гончаренко підкреслює, що "...на будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінувальну функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів" [7].

Використання міжпредметних зв'язків з погляду аксіологічного підходу покликане суттєво розширити спектр їхнього освітньо-виховного впливу, охоплюючи зокрема, такі особистісні якості, як світогляд, моральна свідомість, естетичний досвід. Спираючись на думки вчених, можемо виділити таку класифікацію міжпредметних зв'язків:

- міжпредметні зв'язки, які формують конкретні знання учнів, залучають їх до оперування пізнавальними методами, що мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо);

- міжпредметні зв'язки, які розкривають моральні аспекти науки, формують громадські, патріотичні, моральні почуття й переконання учнів;

- міжпредметні зв'язки, які відіграють важливу роль у розвитку системного мислення, сприймання й розуміння дійсності в тісному взаємозв'язку їхніх форм, зовнішнього та внутрішнього, цілого й частини.

Слід підкреслити, що аксіологічний підхід у визначенні міжпредметних зв'язків та їхнього змісту має суттєві переваги в тому, що допомагає більш активно поєднувати дані, якими володіють різні галузі наукових знань: біологічні, географічні, технічні, історичні, філологічні, мистецтвознавчі, психологічні, філософські та ін. У цьому аспекті відкривається простір для поєднання та інтеграції знань, які не обмежуються змістовим компонентом (за гносеологічним підходом), а моделюються навколо питання, що стосується розвитку певної якості особистості.

Системний характер міжпредметних зв'язків забезпечує не лише їхню стабільність, послідовність використання, але й здатність до самоорганізації, тобто функціонування в навчальному процесі з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних проявів, внутрішніх та зовнішніх факторів, цілісного і часткового під час вирішення певних питань професійної підготовки вчителів фізичної культури. Отже, міжпредметні зв'язки є системою, яка має спиратися на внутрішні інформаційні резерви, враховувати фактори зовнішнього й внутрішнього впливів, забезпечувати основні напрями, зміст і характер свого функціонування в процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури.

**Функції міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури.** Питання про функціональність міжпредметних зв'язків залишається в науковій літературі ще недостатньо висвітленим та обґрунтованим. Як зазначає М. Ярмаченко, ще на початку ХХ століття німецький педагог Лай увів термін "кореляція", що означав поділ предметів на різні групи (речово-матеріальні та формально-зображувальні), між якими має встановлюватися зв'язок. На думку вченого, "...кореляція мала особливе значення при комплексній системі навчання, коли для утворення комплексних тем виділялися факти і дані з різних галузей знання. При цьому порушувалася послідовність вивчення основ наук, системи знань" [13].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу зазначити, що функції міжпредметних зв'язків вчені-педагоги й методисти переважно пов'язують з їхньою можливістю впливати на

пізнавальну діяльність студентів, розвивати в них певні якості, формувати можливості наукового світосприймання [14].

Міжпредметні зв'язки сприймаються в умовах освітньої практики як фактор розумової підготовки учнів. Йдеться про таку функцію міжпредметних зв'язків, яка забезпечує оволодіння загальними методами мислення, вміннями здійснювати розумові операції та самостійно опановувати наукові знання. Під впливом міжпредметних зв'язків учні вчаться переносити прийоми виконання таких розумових операцій, як порівняння, узагальнення, аналогія та ін. Крім того, міжпредметні зв'язки, на думку вчених можуть забезпечувати такі функції, як стимулювання пізнавальних інтересів учнів, детермінація їхньої навчально-пізнавальної активності, пізнання й творчості. У результаті теоретичного аналізу зазначеного питання нами були визначені основні функції міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури. До них віднесено ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну, розвивальну, виховну й креативну функції.

**Ціннісно-орієнтаційна функція міжпредметних зв'язків.** У процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури міжпредметні зв'язки виконують ціннісно-орієнтаційну функцію. Виділення цієї функції є не випадковим і зумовлене тим, що знання ніколи не бувають нейтральними стосовно особистості. Вони завжди несуть у собі ціннісне навантаження, закликаючи до чогось, стверджуючи певну думку чи позицію або, навпаки, заперечуючи доцільність окремих дій, явищ, процесів, застерігаючи особистість від помилок, неправильних кроків тощо.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності вчителя фізичної культури виявляється не лише на рівні почуттів, але й на рівні мислення студентів, їхнього вміння аргументувати, пояснювати, переконувати у важливості та доцільності певних видів, напрямів, форм професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з організацією фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми. Орієнтація студентів на майбутню професійну діяльність учителя фізичної культури може знайти підтримку та цілеспрямований розвиток за допомогою міжпредметних зв'язків, які своїм змістом сприяють утвердженню певних позицій, поглядів, переконань студентів, допомагають їм самостійно аргументувати своє сприймання, використовувати необхідні факти з різних наукових галузей знань.

**Пізнавальна функція міжпредметних зв'язків.** Виділення цієї функції зумовлене тим, що міжпредметні зв'язки є складовою навчального процесу, спрямованого на

залучення студентів до активного пізнання досвіду, який потрібен буде в професійній діяльності. Пізнання є однією з найважливіших категорій, що характеризує діяльність студентів у системі професійної освіти.

Зазначимо, що пізнавальна функція міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виявляється передусім у тому, що актуалізує інформацію, яку необхідно здобути через активні пізнавальні дії. На основі інтеграції знань з різних галузей науки (медицини, анатомії, фізіології, екології та ін.) відкривається можливість привернути увагу студентів до проблеми, викликати до неї інтерес, створити на особистісному рівні міцну оціночну основу, яка спонукала б їх до подальших дій у напрямку глибокого сприйняття й осмислення запропонованих викладачем питань. Міжпредметні зв'язки в цьому плані покликані створити міцну основу "живого споглядання", без якої неможливе подальше просування по шляху пізнання.

Освоєння інформації, передбаченої навчальною програмою з окремої дисципліни, є одним з відповідальних станів пізнавальної діяльності студентів. Міжпредметні зв'язки на цьому етапі можуть бути корисними й необхідними не лише з погляду змістового наповнення та збагачення навчальною інформацією, а й для посилення ролі самостійних інтелектуальних дій студентів.

**Розвивальна функція міжпредметних зв'язків.** У процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у його розвитку. При створенні необхідних дидактичних умов міжпредметні зв'язки стають важливим фактором оволодіння розумовими операціями, методами мислення, пізнавальної самостійності [14].

Міжпредметні зв'язки в навчальному процесі здатні впливати на розумові дії студентів, розвивати їхню інтелектуальну активність. Під впливом міжпредметних зв'язків значно посилюється роль самостійності студентів під час навчання, прийняття рішень, знаходження спільного чи відмінного в досліджуваних педагогічних явищах і процесах. Водночас, слід зауважити, що розвивальна функція міжпредметних зв'язків є значно багатшою, тобто її можливості поширюються не тільки на розумовий розвиток студентів, а й на такі сфери, як емоційний та фізичний розвиток. З цього погляду можемо зазначити, що розвивальна функція міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури охоплює:

- розвиток емоційно-чуттєвої активності;

- розвиток інтелектуальних сил і можливостей;
- розвиток фізичних та спортивних здібностей.

Аналізуючи роль міжпредметних зв'язків у розвитку емоційно-чуттєвої активності, слід зазначити, що навчальний матеріал завжди має емоційно-чуттєве забарвлення. Звідси він може бути цікавим чи нецікавим, корисним чи не – корисним, виразним чи невиразним для студентської аудиторії. Ураховуючи “прозаїчність” передбаченої навчальною програмою інформації, окремі викладачі намагаються “оживити” її, тобто зробити такою, щоб вона викликала в студентів інтерес, певні почуття, бажання її сприймати й засвоювати на більш поглибленому рівні.

Суттєвого значення набувають міжпредметні зв'язки і в розвитку інтелектуальних сил та можливостей майбутніх учителів фізичної культури. У науково-педагогічній літературі увага акцентується на розвитку мислення студентів, їхнього вміння самостійно організувати пізнавальні дії, відшукувати необхідні розв'язки, користуватися окремими методами узагальнення, систематизації, кількісної чи якісної обробки навчальної інформації.

Розвивальна функція міжпредметних зв'язків виявляється і щодо практики вдосконалення фізичних та спортивних якостей майбутніх учителів фізичної культури. Цьому сприяють знання з таких навчальних дисциплін, як гімнастика, спортивні ігри, легка атлетика, плавання, атлетизм, туризм та ін. Міжпредметні зв'язки сприяють розвитку як загальних фізичних якостей, необхідних для підтримання здорового способу життя, так і спеціальних спортивних вмінь і навичок, без яких неможливо досягти високих спортивних результатів. Під час тренувальних занять міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами, як педагогіка, психологія, анатомія і фізіологія людини, спортивна медицина та гігієна позитивно впливають на зміст і характер фізичного розвитку, допомагають оптимізувати процес досягнення високих спортивних результатів.

**Виховна функція міжпредметних зв'язків.** У процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури розв'язується складний комплекс освітніх і виховних завдань. Для успішного їхнього розв'язання, вищі навчальні заклади використовують різні способи, форми й методи педагогічного впливу. Суттєву роль у розв'язанні найважливіших виховних завдань можуть відігравати міжпредметні зв'язки, а саме:

- формування моральної свідомості;

- зміцнення світоглядних позицій;
- збагачення естетичного досвіду.

Для майбутніх учителів фізичної культури мають важливе значення питання морально-естетичного змісту. Адже їхня педагогічна діяльність покликана утверджувати високі гуманістичні принципи, повагу до особистості, бажання зрозуміти й допомогти дитині в її житті створити необхідні умови для повноцінного розвитку дитячого колективу, реалізації інтелектуальних та фізичних можливостей вихованців. Формувати в дітей високі моральні якості й ідеали може вчитель, який має розвинену моральну свідомість, керується почуттями й розумінням своєї моральної відповідальності за їхнє виховання.

Виховна функція міжпредметних зв'язків полягає у тому, що на їхній основі відбувається зміцнення світоглядних позицій майбутніх учителів фізичної культури. У процесі професійної підготовки зв'язки між такими навчальними дисциплінами, як філософія, історія України, українська та зарубіжна культура, психологія, педагогіка, релігієзнавство, політологія, основи права та ін., зміцнюють світоглядні позиції студентів, формують у них необхідні поняття й уявлення про суспільство та людину, їхнє місце в процесі життєтворчості. Світогляд майбутніх учителів фізичної культури формується під впливом інтеграції навчальних дисциплін медико-біологічної, екологічної, фізкультурно-спортивної спрямованості. Міжпредметні зв'язки допомагають викладачам вищої школи розкрити перед студентами найбільш суттєві закономірності та особливості розвитку людини, охарактеризувати основні тенденції взаємодії людини з природним середовищем тощо.

Естетичний досвід студентів покликаний збагачувати міжпредметні зв'язки, які можуть на основі інтеграції наукової, соціальної та художньої інформації впливати на морально-естетичні почуття і судження, естетичні смаки та ідеали, розвивати інтереси та потреби в спілкуванні зі світом прекрасного, дійсності й мистецтві. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури доцільним є використання естетично-виховних функцій, зв'язків між такими навчальними дисциплінами, як історія України, ділова українська мова, українська й зарубіжна культура, педагогіка, психологія, спортивна медицина та гігієна, масаж, анатомія і фізіологія людини, організація та методика масової фізичної культури, підвищення спортивної майстерності та ін.

**Креативна функція міжпредметних зв'язків.** У процесі професійної підготовки

майбутніх учителів фізичної культури міжпредметні зв'язки створюють умови для зростання творчих сил і можливостей майбутніх педагогів, спонукають до творчої діяльності. Креативна функція міжпредметних зв'язків супроводжує основні види творчого процесу, пов'язаного з пошуком оптимальних педагогічних умов фізичного розвитку особистості, організацією високорезультативного спортивного тренування, з дослідженням актуальних проблем сучасної науки й практики, створенням художньо-творчих робіт тощо. У зв'язку з цим доцільно виділити основні параметри креативної функції міжпредметних зв'язків:

- стимулювання творчих сил та підтримка творчої ініціативи студентів;
- збагачення творчого пошуку майбутніх учителів у галузі науки, техніки, культури й освіти;
- організація творчої діяльності студентів, пов'язаної з формуванням їхньої педагогічної і спортивної майстерності.

Для стимулювання творчих сил та підтримання творчої ініціативи студентів викладачі вищих навчальних закладів використовують можливості міжпредметних зв'язків. Ці можливості полягають у створенні проблемних ситуацій, зіставленні або узагальненні фактів різних наукових галузей, аналізі на заняттях інформації, отриманої з різних джерел (мистецтва, науки, культури тощо). Зазначимо, що за таких умов міжпредметні зв'язки діють як ефективний засіб активізації не лише уваги студентів на заняттях, але й залучення їх до процесу творчості, котрий починається з власне бажання розібратися в проблемних питаннях, а також мобілізації творчих сил на їхнє успішне розв'язання.

Творчий пошук студентів багатоаспектний за змістом, характером і спрямованістю. Він відбувається в галузі науки, техніки, культури й освіти. Його збагаченню сприяє використання міжпредметних зв'язків. Зокрема, під час написання курсових, дипломних робіт, розробки технологічних проектів та ін.

Майбутні вчителі фізичної культури можуть скористатися теоретичними й методичними розробками в таких галузях знань, як філософія, педагогіка, психологія, вікова фізіологія, основи спортивного тренування, валеологія, інвалідний спорт, управління фізичною культурою, оздоровча фізична культура і т.п.

Теоретичний аналіз засвідчує, що ефективний організації творчої діяльності студентів, пов'язаної з формуванням їхньої педагогічної і спортивної майстерності,

сприяють міжпредметні зв'язки. На основі використання інформації таких навчальних дисциплін, як педагогіка, психологія, фізіологія та анатомія людини, гігієна, охорона праці, основи медичних знань, організація та методика оздоровчої фізичної культури, актуальні проблеми психології та педагогіки спорту, відкриваються можливості для творчої розробки й впровадження кожним студентом індивідуальної комплексної програми формування педагогічної майстерності. Зазначена програма розроблена на інтеграційній основі, здатна акумулювати гуманітарні, медико-біологічні, спеціальні та професійно-орієнтовані знання і вміння.

Узагальнення вищевикладених теоретичних положень уможливило нам зробити висновок про те, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури важливого значення набуває використання освітньо-виховних і розвивальних можливостей міжпредметних зв'язків, які охоплюють цикли гуманітарних, соціально-економічних, медико-біологічних, спеціальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Найбільш оптимальним у визначенні сутності, змісту й функцій міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є культурологічний підхід. Він дає змогу осмислити міжпредметні зв'язки як системне явище, здатне розкривати найважливіші аспекти професійного досвіду вчителя фізичної культури, а також функціонально впливати на їхній розвиток.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипова Т. Межпредметные связи: в чем их актуальность // Учитель. – 2001. – № 4. – С. 34–37.
2. Берман В. Загальні принципи міжпредметних зв'язків і дидактичні умови їх реалізації при навчанні математики в школі і вузі // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 27. – С. 10–13.
3. Борисенко Н. Об основах межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1971. – № 11. – С. 29–31.
4. Воздинский Д. Межпредметные связи как условия эффективности профессиональной подготовки будущих учителей. – Минск, 1986. – 246 с.
5. Гельфанд М.Б., Берман В.П. Упражнения межпредметного характера к теме „Интеграл” // Математика в школе. – 1979. – № 1 – С. 19–20.
6. Гутуров Г. Особенности структуры межпредметных связей в средних профессиональных технических училищах // Сов. педагогика. – 1973. – № 11. – С. 48–49.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
8. Лошкарёв Н.А. О понятиях и видах межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1972. – № 6. – С. 30–32.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе. – Л., 1980. – 184 с.
10. Моторіна В. Міжпредметні зв'язки як головна умова професійної підготовки вчителя математики // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 27. – С. 158–162.

11. Музалов О. Засоби, методи, форми використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі // Сучасне українське виховання. – Львів: Основа, 1997. – С. 151–158.

12. Паламарчук В. Роль проблемних ситуацій при реалізації міжпредметних зв'язків // Міжпредметні зв'язки в учебно-воспитательной работе профтехучилища. – К.: Вища школа, 1976. – С. 42–52.

13. Педагогічний словник / За ред. М. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

14. Розенберг Н. Міжпредметні зв'язки в середніх профтехучилищах, их значение и приёмы классификации //

Межпредметные связи в учебно-воспитательной работе профтехучилища. – К.: Вища школа, 1976. – С. 25–42.

15. Фёдорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Міжпредметні зв'язки. – М., 1972. – 146 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стасенко Олексій Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

## МІЖПРЕДМЕТНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АНЗП

Катерина СУРКОВА, Тетяна ЛУЧАНОВА  
(Кіровоград)

У статті розкрито необхідність урахування між предметних зв'язків у процесі навчання фахівців з АНЗП, бо формування професійної надійності таких фахівців залежить від інтеграційного впливу спеціальних дисциплін (між предметних зв'язків).

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність фахівців з аеронавігаційного забезпечення та планування польотів (АНЗП) впливає на якість функціонування авіатранспортної системи.

Причини авіаційних подій і катастроф, за даними ІКАО [12,13], є наслідком незадовільного взаємозв'язку між окремими ланками ланцюга авіаційної транспортної системи, що являє собою складну взаємодію підсистем: “Екіпаж” – “Повітряне судно” – “Керування повітряним рухом” – “Служби забезпечення та контролю за виконанням польотів”.

Комісіями з розслідування авіаційних подій доведено, що деякі з катастроф та інцидентів (наприклад, Фоккер-28 у м. Онтаріо 1989 року, Boeing 737 під м. Белундом у Німеччині 1999 року, А 310 на маршруті Крит-Ганновер 2000 року, А 321 на маршруті Ларнака-Манчестер 2003 року, Ту-154 у м. Барселона 2005 року, Hawker-Siddeley HS-125-600A на маршруті Монреаль – Бромонт (Канада) 2005 року й ряд інших) як однієї з основних причин подій мали недолік при забезпеченні та контролі за виконанням польотів [1,6,20].

У практиці роботи авіакомпаній трапляються випадки непрофесіоналізму фахівців з АНЗП [6], наприклад, коли через прокладений не самим оптимальним чином маршрут польоту повітряні судна (ПС) літали маршрутами, які не були найкоротшими, і в результаті авіакомпанії зазнавали збитки через перевитрату пального й збільшення польотного часу. Траплялося, що через помилки в плануванні та забезпеченні польоту літаки не пропускали через певний повітряний простір, а екіпажам доводилося його обходити, що також приводило до збільшення експлуатаційних

витрат, оскільки година виконання польоту сучасного повітряного судна коштує кілька тисяч доларів. Але не це головне, а головне те, що виконання цих маневрів ставить під загрозу безпечне завершення польоту через перевитрату пального.

Відомо, що основна кількість помилкових дій фахівців з АНЗП пов'язана з неправильною оцінкою обстановки, аналізом вхідної інформації, її обробкою, прийняттям і реалізацією рішення.

Діяльність фахівця з АНЗП можна розглядати як операторську, хоча він й опосередковано бере участь у процесі керування. Його операторська діяльність визначається, як діяльність оператора – спостерігача, контролера [11]: для нього характерна різноманітність інформаційних і концептуальних моделей стану об'єктів керування, він може, як завжди, працювати в режимі негайного або відкладеного обслуговування.

На сьогодні фахівець з АНЗП аналізує близько 60–90% інформації, необхідної для виконання польоту, а прийняття грамотного рішення таким фахівцем буде можливим тільки при наявності в нього певних знань, навичок та вмінь зі спеціальних дисциплін, які формують фундамент професійної надійності такого фахівця.

Під професійною надійністю оператора розуміється ймовірність того, що оператор буде виконувати свої професійні функції в оптимальних режимах у заданий час в екстремальних умовах діяльності [8].

Актуальність проблеми формування професійної надійності майбутнього фахівця з АНЗП безсумнівна у всіх сферах взаємодії людини з технікою, у діяльності, пов'язаної із прийняттям і реалізацією рішення, ця проблема може бути розв'язана на базі міжпредметних зв'язків спеціальних дисциплін.

### Аналіз досліджень і публікацій.

Важливість міжпредметних зв'язків у процесі навчання вивчена й доведена багатьма вченими [2,4,5,7,9,10,17,18,19]. Міжпредметні зв'язки сприяють ефективному формуванню окремих понять усередині окремих предметів, груп і систем, так званих міжпредметних понять, тобто таких, повне подання про які неможливо дати на заняттях будь-якої однієї дисципліни.

У науковій літературі є значна кількість досліджень, у яких автори дають визначення сутності категорії “міжпредметні зв'язки”, викладаються різні підходи до їхньої педагогічної оцінки й класифікації.

На думку Г.Ф. Федорца [18], міжпредметні зв'язки є педагогічна категорія для позначення синтезуювальних, інтеграційних зв'язків між об'єктами, явищами й процесами реальної дійсності, які знайшли своє відбиття в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу, котрі виконують освітню, розвивальну та виховну функції.

Систематична реалізація міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сприяє комплексному розв'язанню завдань з виховання й формування особистості. Розвиток розумових здібностей, розумової активності, пізнавальних інтересів учнів створює суб'єктивні передумови для вироблення в них самостійних суджень, переконань і світоглядних поглядів. Саме міжпредметні зв'язки сприяють більш продуктивному формуванню в учнів пізнавальної активності, самостійності у виробленні пізнавальних інтересів і позитивної мотивації навчання.

Інтеграційні теми й міжпредметні зв'язки можна використовувати на різних етапах навчального заняття: актуалізації знань, вивченні нового матеріалу, перевірки й закріплення вивченого матеріалу, домашнього завдання й навіть при контролі знань.

Зміст, обсяг, час і засоби використання знань із інших дисциплін можна визначити тільки на основі планування. Для цього необхідно проводити аналіз робочих планів і програм по кожній дисципліні.

У практиці навчання склалися чотири основних засоби планування міжпредметних зв'язків [3]: сіткове, курсове, тематичне й поурочне.

Сіткове планування застосовується для певного циклу або групи дисциплін.

Курсове планування має на увазі планування міжпредметних зв'язків усередині навчального курсу. На основі курсового планування проводять тематичне планування міжпредметних зв'язків.

Тематичне планування відбиває логічну структуру навчального матеріалу, опорні знання з інших курсів і перспективні зв'язки.

Поурочне планування дає змогу конкретизувати використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання.

Завданнями реалізації міжпредметних зв'язків при конструюванні змісту навчальної дисципліни є [2,5,15]:

- виявлення загальних елементів змісту різних навчальних дисциплін для визначення “можливих” (супутніх) міжпредметних зв'язків;
- виявлення елементів змісту, що вимагають попереднього вивчення в іншій дисципліні, для визначення “необхідних” (попередніх і перспективних) міжпредметних зв'язків.

Щодо будь-якої дисципліни “необхідні” міжпредметні зв'язки розділяють на [15]:

- міжпредметні зв'язки “як мета” (попередні);
- міжпредметні зв'язки “як результат” (перспективні).

Більш важливе значення для конкретної дисципліни мають цільові міжпредметні зв'язки, тому що без їхньої реалізації вивчення розглянутого навчального матеріалу вважається неможливим. Реалізація міжпредметних зв'язків “як результат” необхідна для забезпечення викладання іншої дисципліни, але при цьому й вони сприяють більш глибокому вивченню розглянутої дисципліни.

Міжпредметні зв'язки в навчанні є конкретним вираженням інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці й у житті суспільства. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки майбутніх професіоналів, істотною особливістю якої є оволодіння майбутніми авіаційними фахівцями узагальненим характером пізнавальної діяльності.

Таким чином, з аналізу літературних джерел [2,3,4,5,7,9,10,15,16,17,18,19] випливає, що необхідність зв'язку між навчальними дисциплінами диктується сучасним етапом розвитку науки, що характеризується взаємопроникненням наук одна в одну, зв'язку науки з технікою, а також дидактичними принципами навчання, виховними завданнями навчання, зв'язком навчання з життям, підготовкою майбутніх фахівців до професійної діяльності.

**Постановка завдання.** Метою цієї роботи є наукове обґрунтування необхідності міжпредметної основи при формуванні професійної надійності майбутніх фахівців з АНЗП.

**Виклад основного матеріалу.** До диспетчера із забезпечення польотів ставляться вимоги з професійних знань, принаймні, у наступних сферах [6,14]:

- повітряне право;

- загальні знання з конструкції й експлуатації повітряних суден;
- розрахунок льотних характеристик і процедури планування;
- метеорологія;
- навігація;
- експлуатаційні процедури (користування аеронавігаційною документацією, правила перевезення небезпечних вантажів, процедури, що стосуються авіаційних подій й інцидентів, процедури, пов'язані з актами незаконного втручання і т.д.);
- принципи польоту (аеродинаміка);
- правила ведення зв'язку;
- для операторів, що виконують польоти в європейському повітряному просторі, обов'язкове знання правил роботи з Інтегрованою системою початкового планування польотів (IFPS), пов'язаної із Центральним органом керування повітряними потоками (CFMU).

Так, для грамотного планування польоту необхідно використовувати наступні основні відомості [6,14]:

- правила вибору запасних аеродромів;
- аналіз мінімумів для посадки на аеродромах призначення й запасних;
- аналіз метеорологічної обстановки на маршруті польоту;
- правила розрахунку палива для різних видів й умов польоту;
- розрахунок льотно-технічних характеристик з використанням відповідних таблиць і графіків (у тому числі розрахунок критичних сценаріїв при наборі висоти й польоті за маршрутом);
- правила використання навігаційних збірників, польотних карт, карт планування для вибору маршруту польоту й визначення крейсерської та безпечної висот;
- підготовка планів польоту (FPL і RPL);
- розрахунок оперативного (робочого) плану польоту (OFP);
- правила роботи з органами регулювання потоку повітряного руху (ЕВРОКОНТРОЛЬ CFMU), а також ряд інших питань.

Як видно з перерахованого вище, знання, навички, уміння зі спеціальних дисциплін становлять складову частину професійної діяльності фахівця з АНЗП, і необхідність, урахування міжпредметних зв'язків при вивченні дисципліни "Аеронавігаційне забезпечення польотів" безсумнівна.

Як приклад [6], можна розглянути ситуацію, коли для виконання рейсу на літаку з певною технічною несправністю потрібно перевірити в аеропортах посадки наявність відповідного обладнання й, при необхідності, забезпечити замовлення цього обладнання (наприклад, при несправності на літаку допоміжної силової

установки необхідно проконтролювати наявність в аеропорті посадки наземного агрегату для запуску двигунів). Крім того, якщо наявна несправність впливає на льотно-технічні характеристики літака (наприклад, обмежує швидкість польоту, унеможливорює виконання польоту у верхньому повітряному просторі або в умовах грозової діяльності й т.п.), то необхідно з урахуванням наявного обмеження перерахувати оперативний (штурманський) план польоту й проконтролювати, щоб його зміни від стандартного були доведені до всіх зацікавлених сторін.

У процесі підготовки майбутніх фахівців з АНЗП усі спеціальні дисципліни мають нерозривні зв'язки в інтересах одержання інтегрованої якості, тому що жодна із цих спеціальних дисциплін не може окремо сформувати професійну надійність і тим самим забезпечити безпечно, ефективно й регулярно виконання польотів.

Правильне застосування у своїй професійній діяльності нормативно-правових документів, що регламентують організацію використання повітряного простору, дають знання з дисципліни "Повітряне право".

Безпека польотів, їхня регулярність й ефективність багато в чому залежать від умінь фахівців з АНЗП правильно оцінювати й ураховувати метеорологічну обстановку, грамотно використовувати одержану метеорологічну інформацію. Також метеорологічна інформація може знадобитися в процесі виконання польоту (зміни прогнозу погоди на маршруті, на аеродромі вильоту, призначення й запасних).

Знанню економічних аспектів аеронавігаційного обслуговування польотів ПС відводиться важливе місце при використанні тих або інших маршрутів польотів для мінімізації витрат авіаперевізника, у виборі самого найкоротшого маршруту польоту, розрахунку палива на виконання польоту.

Англійська мова для фахівців АНЗП є головним компонентом у системі професійної підготовки, тому що більша частина аеронавігаційної документації, даних, збірників аеронавігаційної інформації (Jeppesen) видається англійською мовою. Також заповнення різних повідомлень (FPL, RPL, NOTAM, FLOTAM) відбувається англійською мовою.

Основні поняття зі структури повітряного простору, організації обслуговування повітряного простору, з керування повітряним рухом майбутнім фахівцям з АНОП забезпечує дисципліна "Керування повітряним рухом".

Майже всі процеси керування повітряним рухом відбуваються в автоматизованому режимі із застосуванням сучасних

інформаційних технологій (комп'ютера, інтернету, електронної пошти), відправлення й одержання повідомлень на дозвіл виконання рейсу, обмін й одержання необхідної аеронавігаційної інформації.

Знання основних навігаційних понять, а також впливу вітру на політ ПС, виміру курсу ПС, виміру висоти й повітряної швидкості польоту, застосування радіолокаційних станцій, застосування супутникових систем, застосування пілотажно-навігаційних комплексів дає дисципліна "Повітряна навігація".

Знання, навички, вміння з "Авіаційної картографії" допомагають підбирати й використати всі види авіаційних карт, визначати координати точок, наносити точки на карту за заданими координатами, визначати класифікацію та номенклатуру листка карти.

Необхідно, щоб фахівець з АНЗП був підготовлений до роботи з використання радіозв'язкового обладнання, тому що радіозв'язок є одним з основних засобів, надаваних фахівцю з АНЗП для ефективного виконання своїх функцій при плануванні польотів та контролю за ними як у звичайних, так і в позаштатних ситуаціях.

Принципи польоту, характеристики руху літака на всіх етапах польоту, критичні режими польоту вивчає дисципліна "Аеродинаміка".

Знання авіаційної географії допомагає у складанні маршруту польоту, швидкому орієнтуванні в аеронавігаційних картах, місцезнаходженні аеропортів у будь-якій точці земної кулі, знання рельєфу місцевості. Також потрібно відзначити, що у зв'язку з інтеграцією України у світове співтовариство проходить розширення географії використання авіаційного транспорту, збільшення міжнародних авіаційних перевезень як у повітряному просторі України, так і за її межами. Це вимагає знань фізико-географічних, кліматичних, економічних, демографічних, сільськогосподарських факторів, під впливом яких виконуються авіаційні перевезення в різних регіонах і забезпечується їхня безпека, регулярність й економічність.

Певно, що в цілому ряді випадків дисципліна "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів" повинна стати не джерелом, а споживачем знань, запропонованих на заняттях зі спеціальних дисциплін опиратися на поняття й уявлення, сформовані при вивченні цих дисциплін.

Фахівці з АНЗП є авіаційними фахівцями широкого профілю. До їхніх професійних обов'язків уходить велике коло завдань і функцій, котрі потрібно виконати швидко, упевнено та з необхідною точністю. Для фахівця з АНЗП прийнятно користуватися всією необхідною інформацією, тобто

знаннями, навичками й уміннями, набутими під час навчання, що можуть знадобитися в процесі реальної професійної діяльності.

Як показав аналіз літературних джерел, регламентувальних документів, результатів анкетування фахівців з АНЗП у традиційній підготовці на недостатньому рівні враховуються міжпредметні зв'язки спеціальних дисциплін при вивченні дисципліни "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів", а також те, що методичні матеріали в цьому напрямку науково не обґрунтовані й не розроблені. Це спричиняє неможливість якісного виконання професійних обов'язків фахівцями АНЗП, зокрема, оцінка й урахування метеорологічної ситуації, грамотне її використання й передача такої інформації екіпажу; проведення розрахунку необхідної кількості палива; перевірка параметрів ваги й балансу і т.д., що негативним чином впливає на безпеку польотів.

Р.Н. Макаров підкреслює [8], що система професійної підготовки операторів, особливо складних систем керування, являє собою сукупність спеціально залучених ефективних засобів (дисциплін) підготовки, інтегративний вплив яких у ході їхнього функціонування спрямовано на формування єдиного фокусованого результату: надійності людини-оператора у звичайному та екстремальному режимах діяльності.

Тому особливого значення набувають міжпредметні зв'язки спеціальних дисциплін і дисципліни "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів", такий інтеграційний вплив позитивно позначиться на формуванні професійної надійності майбутніх фахівців з АНЗП.

Маючи як основний об'єкт вивчення планування та забезпечення польотів, дисципліна "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів" повинна використати елементи знань із інших спеціальних дисциплін для демонстрації власних понять, уявлень і т.п.

Міжпредметні зв'язки "як мета" у курсі "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів" можуть бути реалізовані зі спеціальними дисциплінами. При вивченні питань, пов'язаних з аеронавігаційною інформацією, варто застосовувати різноманітні відомості з різних предметних сфер (наприклад, використання навігаційних збірників, польотних карт, пристроїв передачі інформації та ін.).

Наукове обґрунтування міжпредметних зв'язків дасть можливість розробити змістовну частину навчання майбутніх фахівців з АНЗП з дисципліни "Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів".

Так, наприклад, на навчальних заняттях із визначення найбільш оптимального маршруту



польоту необхідно дати знання, навички, уміння з правових державних і/або міжнародних правил, з аеронавігаційних обмежень, з аналізу метеорологічних умов польоту, із завантаженості повітряного простору, з комфорту пасажирів і т.д.

Таким чином, у результаті аналізу літературних джерел [2,3,4,5,7,9,10,15,16,17,18,19] можна стверджувати, що використання міжпредметних зв'язків на заняттях з дисципліни “Аеронавігаційне забезпечення й планування польотів” уможливить:

- підвищити мотивацію студентів до вивчення дисципліни;
- краще засвоїти навчальний матеріал, підвищити якість знань із забезпечення та планування польотів;
- активізувати пізнавальну діяльність курсантів на заняттях;
- полегшити розуміння курсантами досліджуваних явищ і процесів;
- аналізувати, зіставляти поняття, факти з різних спеціальних дисциплін;
- здійснювати цілісне сприйняття своїх професійних обов'язків, бо вони охоплюють контроль усіх видів забезпечення польотів (аеронавігаційне, метеорологічне й ін.);
- ефективніше реалізувати професійно-освітні можливості кожного курсанта.

#### Висновки

Якісна робота фахівця з АНЗП забезпечує не тільки безпеку, але й ефективність, економічність виконання польоту. Всі ці умови будуть виконуватися тільки в тому разі, коли фахівець з АНЗП буде мати міцні знання, навички й уміння з аеронавігаційного забезпечення та планування польотів.

Міжпредметність є сучасним принципом навчання, що впливає на відбір і структуру навчального матеріалу цілого ряду дисциплін, посилює системність знань, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи тим самим єдність навчально-виховного процесу.

Формування професійної надійності майбутніх фахівців АНЗП прямо залежить від інтеграційного впливу спеціальних дисциплін (міжпредметний зв'язок), що зумовлює професійну діяльність фахівців з АНЗП.

Необхідно в змістовній частині дисципліни “Аеронавігаційне забезпечення та планування польотів” розробити такий комплекс навчальних занять, що буде відпрацьовувати певні знання, навички й уміння з АНЗП із урахуванням необхідних знань, навичок та вмінь зі спеціальних дисциплін, що у свою чергу забезпечить формування професійної надійності фахівців з АНЗП.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авиационные происшествия, инциденты и авиакатастрофы в СССР и России. Факты, история, статистика. – Способ доступа URL: <http://www.airdisaster.ru/>
2. Атутов П.Р. Межпредметные связи. – М.: Просвещение, 1979. – 134с.
3. Человек в измерениях XX века. Педагогика и образовательные системы XX столетия. Том 7, М.: МАКЧАК, 2005. – 647 с.
4. Галуша А.В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Науковий потенціал України». – 2007. – Засіб доступу URL: <http://inkonf.org/category/arhiv/naukoviy-potentsial-ukrayini-2007/pedagogika/>.
5. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 96с.
6. Лебедев С.Б. Основы теоретической подготовки диспетчеров по обеспечению полетов: Учебное пособие. – Киев, 2005. – 796 с.
7. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. – М.: МГПН, 1981. – 102 с.
8. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В., Нидзий Н.А., Стрелец И.В. Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики. – М., 2000. – 328с.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы (Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов). - М.: Просвещение, 1987. – 157с.
10. Музальов О.А. Міжпредметні зв'язки як засіб підвищення педагогічної майстерності //Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – №6. – С.7–16.
11. Основы теории управления полетом. Конспект лекций/ Укл. С.М. Неділько, І.О. Бондарчук (За редакцією С.М. Неділька). – Кировград: ДЛАУ, 2003.–88 с.
12. Проведение проверок безопасности полетов при производстве полетов авиакомпаниями (DOC.9803 – AN/761). – Издание первое. – Канада, Монреаль, ICAO, 2002. – 63 с.
13. Руководство по обучению в области человеческого фактора (DOC.9683 – AN/950). – Издание первое. – Канада, Монреаль, ICAO, 1998. – 333 с.
14. Руководство по обучению. Сотрудник по обеспечению полетов/диспетчер (DOC 7192- AN/857). – Канада, Монреаль, ICAO. – 1998. –118с.
15. Сущность методики использования межпредметных связей с информатикой в преподавании математики. – Способ доступа URL: [http://mf.grsu.by/Kafedry/kaf\\_alg/ucheb\\_vosp/Raz881/27m/](http://mf.grsu.by/Kafedry/kaf_alg/ucheb_vosp/Raz881/27m/).
16. Тхоржевский Д.А., Стешенко В.В. Межпредметные связи в изучении общетехнических дисциплин // Школа и производство. – 1989. – №11. С.75–77.
17. Тхоржевський Д.А. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. – К.: Вища школа, 1992. – 336 с.
18. Федоренко Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Наука, 1985. – С.45.
19. Федоренко Г.Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией: Учебное пособие. – Л.: ЛПТИ им. Герцена, 1988. – 87с.
20. Lacangina Mark. Absence of required lights cited in nighttime landing accident // Реферативный журнал ВИНТИ. – 2006. – №5. – С. 57–60.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Суркова Катерина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій Державної льотної академії України.

*Наукові інтереси:* основні напрямки наукової діяльності пов'язані з психолого-педагогічними проблемами формування професійної надійності авіаційних спеціалістів.

**Лучанова Тетяна Олександрівна** – аспірантка Державної льотної академії України.

*Наукові інтереси:* основні напрямки наукової діяльності пов'язані з психолого-педагогічними проблемами формування професійної надійності авіаційних спеціалістів.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Аліна СЬОМАК  
(Кіровоград)

У статті розглядаються основні методики вивчення соціальної відповідальності вітчизняних та західних дослідників, аналіз поняття та вимірювання “локусу контролю”.

В Україні здійснюються соціально-економічні перетворення, які зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти та підготовці майбутніх фахівців різних галузей. Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки й виробництва, що відбуваються в усьому світі, й зокрема в Україні потребують не тільки якісних фахових знань, а й висококваліфікованих кадрів. Оновлення всіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює посилену увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них соціальної відповідальності й трудової активності.

Перед вищою школою стоять завдання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, творчих особистостей, готових до постійного самовдосконалення. Ці завдання вимагають від педагогічної науки перегляду та подальшого дослідження ряду проблем, зокрема посилення уваги до формування соціальної відповідальності, тому що сьогодні виникає потреба саме в “надійних людях”, з високими моральними принципами, які здатні передбачити результати прийнятого ними рішення та усвідомлюють користь та шкоду їхньої діяльності для суспільства.

Людині завжди було важко визнавати свою провину за безвідповідальну поведінку. Ми дійсно звикли вигадувати якісь сили, які вплинули на наше рішення або поведінку. Немає нічого простішого, ніж перекласти відповідальність за будь-що на будь-кого, тим самим зняти із себе відповідальність перед самим собою. Зважаючи, що відповідальність являє собою здійснення різних форм контролю над діяльністю суб’єкта, за умови прийнятих ним норм та правил. На жаль, тенденція до уникнення бути причиною якоїсь неприємної події була й залишається головною. Тому поширена концепція локусу контролю про два види відповідальності стає актуальною для нашого дослідження.

Слід відзначити, що були здійснені численні спроби визначення шкали соціальної відповідальності особистості такими дослідниками, як Є.Ф. Бажина, Є.А. Голикіна, П. Гурін (Gurin P), О.М. Еткінд, Дж. Роттер,

К. Уоллстон (Ken Wallston), С.Р. Пантелєєв та В.В. Столін. Були відомі своїми дослідженнями щодо визначення та формування соціальної відповідальності в дітей З.Н. Борисова, Л.І. Божович, К.А. Климова, С.Л. Славина, А.С. Макаренка, М.В. Матюхіна та інші. 16-факторний опитувальник Р. Кеттела та методика Дембо-Рубінштейна для визначення реальної та ідеальної соціальної відповідальності й ще багато інших.

У психологічній літературі 1954 року з’явилося поняття локусу контролю, яке завдячує своїй появі Джуліану Роттеру. Американський психолог запропонував розглядати людей залежно від того, де вони локалізують контроль над визначними для себе подіями. Якщо людина думає, що все, що з нею відбувається, – це тільки її заслуга, і це є результат наполегливої праці, то це – інтернальний тип локусу контролю. А якщо людина впевнена, що всі її негаразди – це результат поганої погоди або тиску інших людей, або будь-чого від неї незалежного, то ця людина належить до екстернального типу [10].

Шкала Роттера 1967 року мала бути багатовимірною і спочатку складалася із 100 пунктів, бо вважалося, що локус контролю може змінюватись у різних сферах життя особистості. Примірник містив у собі декілька сфер: академічне визнання, соціальну повагу, міжособистісні стосунки, афектогенні ситуації, домінування, соціально-політичну активність і загальний світогляд. Пізніше ця шкала була скорочена до 60 пунктів завдяки факторному аналізу. Однак, подальший аналіз показав, що кореляції між окремими шкалами були близькі до внутрішньої узгодженості окремих факторів. І тому дослідники відмовилися від виявлення субшкал і довели кількість до 23 та 6 замаскованих пунктів [12]. Кожен пункт передбачає відповідь на один з двох протилежних суджень: одне з них характеризує інтерналів, а інше – екстерналів.

Для прикладу ми візьмемо такі твердження:

1) а. З мого досвіду я можу сказати, що коли щось має статися, то це неодмінно станеться.

1) б. Я впевнився, що прийняти рішення про виконання певної дії краще ніж покладатися на долю.

2) а. Щоб я не планував, я майже завжди впевнений, що мені це вдасться.

2) б. Планування майбутніх дій не завжди розумно, тому що багато чого залежить від удачі.

Автори цього тесту впевнені, що такі відповіді, як 1)а та 2)б свідчать про те, що вам притаманно дякувати долі за ваші успіхи та шукати винних у ваших негараздах, і це зовнішня стратегія або екстернальний локус контролю. А якщо ваші відповіді 1)б та 2)а, то джерело ваших успіхів та невдач лежить всередині вашої особистості.

Далі були спроби виділення субшкал зі шкали Роттера. Так, Патрісія Гурін (Gurin P) [11], провідний американський соціальний психолог, зі своєю командою 1978 року виділив два самостійних різновиди контролю: “ідеологічний” та “особистий”. Перший розкриває схильність людини вірити в те, що люди здатні впливати на суспільство, а другий характеризує здатність людини вірити тільки в контроль над подіями власного життя. Ці спроби цілком виправдані, бо більшість досліджень [7] показали, що локалізація контролю може змінюватися в тієї самої людини залежно від того, як вона бачить ситуацію: простою чи складною, приємною чи стресовою і т.п. Крім того, вона може вважати себе неперевершеним професіоналом у роботі й думати, що тільки від неї залежить успіх справи та в той же час пояснювати невдачі в соціальній сфері зовнішніми факторами.

У вітчизняній психологічній практиці використовувались 3 види методик вимірювання локусу контролю: 1) оригінальна шкала локусу контролю Дж. Роттера, перекладена російською мовою без адаптації; 2) опитувальник рівня суб’єктивного контролю, створений Є.Ф. Бажиним, Є.А. Голинкіною та О.М. Еткіндом у Пітерському психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева, більше відомий як “УСК”; 3) опитувальник суб’єктивної локалізації контролю, розроблений С.Р. Пантелеєвим та В.В. Століним, або “ОСЛК”.

Пізніше була розроблена тривимірна шкала локусу контролю Кеном Уоллстоном (Ken Wallston) [13], у якій екстернальність вимірювалася за допомогою двох шкал: “приписування контролю іншим людям” і “приписування контролю долі”. Але, незважаючи на введення двох шкал вимірювання екстернальності, вона як “негативна” характеристика особистості при інтерпретації даних часто протиставлялась “корисній” інтернальності. Отже, такий різновид зовнішньої атрибуції відповідальності як “доля” ще не достатньо вивчений і його вплив на поведінку не визначений [9].

У нашому дослідженні ми не можемо не згадати одну з основних психодіагностичних методик факторного опитувальника Р. Кеттела.

Опитувальник Р. Кеттела є одним з найбільш популярних анкетних методів вимірювання оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості як на заході, так і в нашій країні. Передісторією виникнення цього опитувальника була праця Олпорта та Одберта, які опрацювали два найбільших словники англійської мови й виписали звідти 18 000 слів, які описували особистість. З того списку вони виділили 4500 прикметників, які, на їхній погляд, стійкі особистісні риси. Отже, 1946 року Реймонд Кеттел упорядкував цей список у 181 групу слів і попросив тих, кого він досліджував дати оцінку людям, яких вони знали, використовуючи прикметники із цього списку. Використовуючи факторний аналіз, він виділив 12, а потім ще 4 фактори. Результатом цього була гіпотеза про те, що люди описують самих себе та один одного за допомогою 16 різних, незалежних один від одного факторів [8].

Існує 4 форми опитувальника: А і В (187 питань) та С і D (105 запитань). Вітчизняними психологами використовуються лише форми А і С. Фактор А вивчає – “замкнутість – комунікабельність”. Фактор С досліджує таку пару: “емоційну нестійкість – емоційну стійкість”. Темою нашого дослідження є формування соціальної відповідальності, а тому, в цій методиці нас цікавить фактор G, де досліджується така кореляційна пара: “свідомість”G+”– безпринципність “G–”. У разі високих оцінок у “G+”, то досліджуваній характеризується свідомим дотримання норм та правил поведінки, наполегливістю в досягненні цілей, відповідальністю, вираженою формою “супер-его”. При низьких оцінках у факторі “G–” людина схильна до легковажності, легко піддається впливу обставин, характеризується безвідповідальністю, має претензії, не дотримується правил та норм поведінки [1].

Відомо, що проблема локусу контролю вперше поставлена Дж. Роттером і досліджувалася багатьма науковцями довгі роки, але, на думку К. Муздибаєва, ця проблема здавна вивчалася під різними назвами в таких науках, як філософія, соціологія та психологія, ще за довго до Дж. Роттера. Ці поняття пов’язані із здатністю людини керувати своїми справами та вчинками (конформізм, самодетермінація, сенс життя, аномія та ін.). Що стосується історії, то ця тема була пов’язана з поняттями долі та свободи волі. Сенека казав: “ducunt volentem fata, nolentem trahunt” (“доля веде того, хто хоче, а тягне того, хто не хоче”). А Марк Аврелій наголошував: “Щоб не трапилося з тобою, то це передбачено тобі

долею, і збіг обставин із самого початку зв'язав твоє існування з цією подією” [7,47]. Звісно, були такі, хто думав інакше. Шопенгауер висловився так: “Те, що люди називають долею, насправді є лише сукупністю дурочців, учинених саме ж ними”.

Отже, проблема відповідальності в основному розглядалася у зв'язку з проблемою свободи як її зворотний бік. У загальній психології найбільш звичною асоціацією до слова “відповідальність” є поняття, пов'язані з атрибуцією відповідальності. Наприклад, американського психолога Бернарда Вайнера (Bernard Weiner) зацікавив інший аспект: як таке може бути, що одні люди, коли стикаються з перешкодами, одразу ж здаються, а інші доводять справу до кінця, незважаючи на будь-що. Він припустив, що це залежить від того, у чому саме вони убачають причину своїх успіхів та невдач. У процесі досліджень виявилось, що діти, успішність в школі яких гарна, вірять у те, що це є результатом їхнього досягнення, а періодичні провали пов'язують з тим, що вони недостатньо постаралися. А ті, хто навчаються не так добре, кожен свій успіх пояснюють легкістю завдання або вдачею, а невдачі приписують браку здібностей [14]. У схемі Б. Вайнера задіяні судження про відповідальність чотирьох видів: події можна пояснити за рахунок зусиль, здібностей, випадку та складності задачі. Та схема Б. Вайнера описує, передусім, психологічну ситуацію, а Ротгера – психологію індивіда.

Як ми вже зазначили, проблема відповідальності тісно пов'язана з поняттям свободи. Доктор психологічних наук Д.О. Леонтьєв [4] в своїй статті: “Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем” дає визначення поняттям “свободи” й “відповідальності” та вважає, що це дуже близькі речі, майже одне і те саме. Отже, свобода за Д.О. Леонтьєвим це – різновид активності, який контролюється в кожному своєму русі. А відповідальність – це усвідомлення здатності виступати причиною змін у собі та світі, та усвідомлення здатності керувати цією здібністю. Багато авторів погоджуються, що це нерозривні поняття, але експериментальні дані показали, що це злиття відбувається на певній стадії, а походять поняття з різних джерел. У спільній праці Д.О. Леонтьєва та Е.Р. Калітєвської у ході експериментів визначили, що коли активність та регуляція поєднуються, то відмінність між ними зникає, і вони стають одним цілим. Тобто свобода як певна форма активності й відповідальності, як певна форма регуляції, зливаючись, утворюють феномен самодетермінації – вільної, саморегульовальної активності зрілої особистості. Іншими

словами, – це отримання внутрішнього права на власну активність [5,56–65].

Прикладом може бути вимушена ситуація, коли людина має прийняти рішення (тобто взяти на себе відповідальність), і вона має тільки два варіанти: перший – це діяти, як того вимагає ситуація, і при цьому не сприймати ці дії як свої, а шукати винних; другий варіант – це також реагувати на ситуацію, як вона того вимагає, але внутрішньо сприймати ці дії як свої власні, тобто цілком покласти на себе відповідальність за прийняте рішення.

У вітчизняній психології відповідальність розглядалась як властивість особистості, та її формування відбувалося в певній діяльності на певному етапі розвитку дитини. Уважалося, що соціальний розвиток дитини формується залежно від складності її діяльності. Тому всі експерименти мали формувальний характер. Ряд досліджень наших психологів чітко виявили основні умови та способи формування відповідальності саме в ранньому віці.

В експерименті З.Н. Борисової [2] для формування відповідальності в дітей використовувався метод “чергування в їдальні”. Основною ідеєю цього методу була система відповідальної залежності в колективі. Були розроблені прийоми формування відповідального ставлення до дорученого обов'язку. По-перше, детальне роз'яснення кола обов'язків чергового. По-друге, дітям демонстрували, як саме потрібно щось робити. По-третє, чергові призначалися серед дитячого колективу, щоб була відчутна відповідальність перед “колегами”. І тому, що була відповідальна залежність у колективі, то всі орієнтувалися на контроль за роботою чергового. Через те, що до проведення експерименту в дітей спостерігалось епізодичне виконання обов'язків і часто не доведене до кінця, то в ході експерименту мета була досягнута. Діти оволоділи трудовими навичками й зрозуміли необхідність свого внеску в загальну справу. Теорія виховання відповідальності З.Н. Борисової ґрунтується на вихованні особистості в колективі й через колектив, як наголошував А.С. Макаренко.

У “Лекціях для батьків” А.С. Макаренко відмічає: “Потрібно прагнути до того, щоб у дітей якомога міцніше склалися добрі звички, а для цього найважливішою є постійна вправа в правильному вчинку” [6,46]. Тому не можемо не згадати найбільш ефективний для формування відповідальності метод вправ К.А. Климової [3].

У своєму експерименті вона використала цілу систему показників відповідальності: 1) усвідомлення дитиною важливості для інших виконання завдання; 2) спосіб дій, спрямованих на успішне виконання завдання (доведення

справи до кінця, старання і т.п.); 3) емоційне переживання завдання (піклується за успіх; уболіває за оцінку інших); усвідомлення необхідності бути відповідальним за виконання дорученої справи. Тому, що на її думку жоден з цих показників не розкривав відповідальності в цілому, то відповідальність оцінювалася за всіма чотирма критеріями. У ході експерименту згідно з цими критеріями діти були розподілені на три групи: високої, середньої та низької відповідальності.

При порівнянні експериментів К.А. Климової та З.Н. Борисової ми бачимо, що в першому експерименті увага була приділена формуванню соціально спрямованих мотивів діяльності, а не підкреслення відповідальної залежності дитини від колективу [7].

Аналіз багатовимірних опитувальників показав, що вони, як завжди, уможливають отримати цілісний психологічний портрет досліджуваного, широко використовуються в різних сферах, але мають також недоліки. Через цю недосконалість наука не стоїть на місці, і ми маємо велику кількість нових теорій, методик та понять. Досліджуючи методики визначення рівня соціальної відповідальності, ми бачимо тенденцію виділення емоційного компонента відповідальності, тобто прагнення пояснити поведінку людини з погляду внутрішніх або зовнішніх факторів. Дієвим компонентом відповідальності є вибір. Простежується тенденція навіювання думки, що людина має бути мужньою, щоб узяти тільки на себе відповідальність за будь-яке рішення, прийняте у вимушеній ситуації, а не шукати винних.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. Москва, 1996 – 320 с.

2. Борисова З.Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста. Автореф. канд. дис. – Л., 1953

3. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет. – В кн.: Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968 – С. 328–353.

4. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т.2. Биштонас; Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. – С. 7–22

5. Леонтьев Д. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации// Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.

6. Макаренко А.С. Лекции для родителей. – М.: Учпедгиз, 1940. – 120 с.

7. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983. – 240 с.

8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л.В. Трубицкой и Д.А. Леонтьева]; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

9. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В.Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий)

10. Салливан Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности./ Г.Салливан, Дж.Роттер, У.Мишел. – СПб: Прайм – Еврознак, 2007. – 128 с.

11. Gurin, P., Gurin, G., & Morrison, B. (1978). Personal and ideological aspects of internal and external control. *Social Psychology Quarterly*, 41, 256-275.

12. Phares E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.

13. Wallston, KA; Wallston, BS; DeVellis, R. Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Educ Monogr.* 1978;6:160–170.

14. Weiner B. *Motivationspsychologie*. Weinheun: Beitz Verlag, 1984.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сьомак Аліна Володимирівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка, асистент кафедри іноземних мов КНТУ.

*Наукові інтереси:* формування соціальної відповідальності особистості.

## КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ ТА ПРОБЛЕМА ЇХНЬОГО ФОРМУВАННЯ

Світлана ТИМЧЕНКО  
(Кіровоград)

У цій статті проаналізовано сутність базових понять “комунікація” та “спілкування”. Розглянуто різні підходи до трактування поняття “комунікативні вміння” в сучасній педагогічній теорії та практиці. У статті розглянуто проблему формування комунікативних умінь майбутніх авіафахівців.

Сучасні демократичні перетворення в державі, інтеграція з європейськими країнами, інтенсивний розвиток інформаційних технологій, розширення політичних, економічних і культурних зв'язків з іншими країнами, зміни принципів, форм та методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх авіафахівців.

У зв'язку з науково-технічним прогресом в авіації, особливостями розвитку суспільства на сучасному етапі, наявністю нерозривного зв'язку ринкової економіки та зросту конкурентоспроможності авіапідприємств, активізацією міжнародного співробітництва зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах, готових до продуктивного спілкування.

Комунікація – один із основних засобів реалізації професійних завдань. Сьогодні суспільству потрібні авіафахівці, які крім комплексу спеціальних знань, повинні вміти добре орієнтуватись у різноманітних

комунікативних ситуаціях, обирати адекватні засоби спілкування, активно сприймати та аналізувати інформацію, чітко, логічно й переконливо висловлювати свої думки, встановлювати й підтримувати міжособистісні ділові контакти, організовувати співробітництво. У зв'язку з цим проблема формування комунікативних умінь майбутніх авіафахівців набуває особливої актуальності.

Питаннями комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів займалися багато педагогів та психологів. Зокрема, значний інтерес становлять дослідження, присвячені розвитку комунікативних умінь (О.О. Бобров, Н.Ю. Бутенко, Н.П. Волкова, В.А. Кан-Калик, О.М. Леонтьєв, А.В. Мудрик, Л.О. Савенкова та ін.); комунікативного потенціалу особистості (О.О. Бодальов, Ю.М. Ємельянов та ін.); комунікативної компетентності (Л.А. Петровська, Є.В. Руденський та ін.). Проблемам комунікації, розвитку та формуванню комунікативних умінь присвячені праці психологів (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк), педагогів (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), соціологів (Г.М. Андреева, М.С. Каган).

На значення комунікативних здібностей для авіафахівців указували Р.М. Макаров, В.А. Пономаренко, визначивши, що комунікативні здібності є професійно важливими якостями. На жаль, при підготовці авіаційних спеціалістів не повною мірою проводиться формування комунікативних умінь. Відсутність дослідження з цієї проблеми приводить до того, що не визначено, якими комунікативними вміннями повинні володіти майбутні авіафахівці.

Метою цієї статті є аналіз сутності базових понять “комунікація” та “спілкування”; розгляд різних підходів до трактування поняття “комунікативні вміння”.

Для визначення поняття “комунікативні вміння” необхідно проаналізувати сутність базових понять “комунікація” та “спілкування”.

У науковому доробку вчених спілкування та комунікація розглядається наступним чином: а) як самостійна складова людського буття, що не зводиться до діяльності, а виступає у значенні психічного процесу (Л.С. Виготський, М.І. Лисіна та ін.) чи системи міжособистісних взаєностосунків (М.С. Каган, О.М. Леонтьєв та ін.); в) як можливість розширення та збагачення інтелектуального потенціалу особистості в процесі пізнавального й творчого становлення (Г.М. Андреева та ін.); г) як значущий фактор індивідуального становлення, розвитку та самоствердження особистості (Б.Г. Ананьєв, Е. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.А. Петровська та ін.).

У науці питання про зіставлення понять “комунікація” та “спілкування” є досить актуальним та дискусійним.

За “Великим тлумачним словником сучасної української мови”, комунікація – це, по-перше, обмін інформацією, а, по-друге, те саме, що спілкування, зв'язок [1].

У “Словнику іншомовних слів” комунікація (лат. Communicatio – зв'язок, повідомлення) – це спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні; повідомлення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших [2].

“Український педагогічний словник” дає визначення спілкуванню як “складній взаємодії людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності; необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [3, 317].

Розглянемо поняття “комунікація” та “спілкування”, спираючись на дослідження [4, 5].

Спілкування – необхідна передумова та важлива форма людського буття; умова життєдіяльності людей, умова формування як суспільства, так й особистості. Спілкування – це багатогранний процес, що має складну психологічну структуру. Спілкування – це процес взаємодії і взаємин суб'єктів, у якому відбувається взаємообмін діяльністю, вміннями, а також вольовий контакт.

Комунікація є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації за допомогою технічних засобів, актом спілкування між двома або більше індивідуумами, процесом передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту. Комунікація є двостороннім потоком інформації. Комунікація – це не спілкування у всьому його комплексі й багатогранності.

Спілкування й комунікація не є аналогічними поняттями.

А.В. Петровський дотримується погляду, що ототожнення понять “спілкування” та “комунікація” є помилковими. На його думку, під час комунікативного процесу важливим є не тільки обмін інформацією, а й наміри його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншої людини [6].

А.А. Лобанов відмічає, що поняття “спілкування” ширше, ніж поняття “комунікація”, і тому розглядає комунікативний аспект лише як один з трьох складових аспектів спілкування: комунікативного, інтерактивного, перцептивного [7].

Л.О. Савенкова вказує на те, що спілкування – це триєдиний процес, презентований комунікативними,

інтерактивними та перцептивними аспектами, які різнопланово характеризують усі ймовірні контакти між людьми в суспільстві [8].

Н.Ю. Бутенко також виділяє три взаємозалежні сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну й перцептивну [4].

Отже, поняття “спілкування” та “комунікація” різняться між собою за сутнісним змістом. Спілкування має практичний, матеріально-практичний, духовний та інформаційний характер, а комунікація відображає інформаційний процес – передачу повідомлень. У спілкуванні є співбесідники – рівноправні учасники загальної справи, а в комунікації застосовується односпрямований процес руху інформаційних потоків, коли інформація йде лише в один бік, тоді як у спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки вони однаковою мірою активні.

Для того, щоб повноцінно й ефективно спілкуватися, майбутні авіафахівці повинні володіти комунікативними вміннями.

Формування комунікативних умінь – запорука успіху в професійній діяльності авіафахівця. Сучасному суспільству з високим рівнем комунікативних можливостей необхідні спеціалісти з високим рівнем інформаційної культури та розвиненими комунікативними вміннями.

У сучасній педагогічній теорії та практиці існують різні підходи щодо трактування поняття “комунікативні вміння”.

В педагогічній енциклопедії уміння – це можливість ефективно використовувати дії відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти [9].

К.К. Платонов визначає уміння як найвищу людську властивість, здатність виконувати визначну діяльність чи дію в нових умовах [10].

О.І. Кабанова-Міллер указує, що вміння та навички – це можливість ефективно виконувати систему дій відповідно до цілей та умов її здійснення [11].

Сучасні науковці визначають комунікативні уміння як комплекс дій, котрі ґрунтуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності [5].

Відомі дослідники в галузі спілкування О.О. Леонтьєв, В.А. Кан-Калик, А. В. Мудрик виділили певні комунікативні вміння, які необхідні для професійного спілкування [8].

Так, О.О. Леонтьєв до професійних комунікативних умінь уводить: мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові; орієнтування в умовах комунікативного завдання; самоподачу; установлення контакту.

В. А. Кан-Калик дав наступний перелік комунікативних умінь:

- 1) уміння спілкуватися на людях;
- 2) уміння організувати спільну діяльність;
- 3) уміння цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним.

А.В. Мудрик пропонує наступний перелік комунікативних умінь: а) уміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умовах нової комунікативної ситуації; б) уміння знаходити розв’язки для нової комунікативної ситуації; в) уміння створювати нові прийоми розв’язання конкретної комунікативної ситуації.

Отже, уміння – це реальна можливість дії.

Комунікативні вміння – це комплекс дій, які дають змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення та перетворення дійсності. Комунікативні вміння необхідні майбутнім авіафахівцям для повноцінного та ефективного спілкування. А спілкування є однією з передумов професійного становлення авіафахівця.

Проблемами формування комунікативних умінь фахівців різних галузей займалися багато науковців. Але при підготовці авіаційних фахівців недостатньо проводиться формування комунікативних умінь, необхідних для успішної професійної діяльності.

Перспективними напрямками подальших досліджень з цієї проблеми є такі:

- з’ясування сутності й структури комунікативних умінь майбутніх авіафахівців;
- обґрунтування та визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування комунікативних умінь майбутніх авіафахівців;
- визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх авіафахівців.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». – 2001 – 1440 с.
2. Словник іншомовних слів / Укладач Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра. – 2000 – 1018 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь. – 1997 – 376 с.
4. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – Вид. 2-ге, без змін. – К.: КНЕУ. – 2006 – 384 с.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. К.: Видавничий центр «Академія». – 2006 – 255 с.
6. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат. – 1990. – 494 с.
7. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения; Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». – 2002 – 192 с.
8. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління. Монографія. – КНЕУ, Київ. – 2005 – 208 с.

9. Педагогическая энциклопедия / Ред. И.А. Колеров. – М.: Сов. энциклопедия. – 1966. – Т.3.

10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука. – 1986. – 256 с.

11. Кабанова-Меллер Е.И. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение. – 1968. – 228 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимченко Світлана Василівна – аспірантка кафедри авіаційної педагогіки та психології ДЛАУ, викладач кафедри іноземних мов ДЛАУ.

Наукові інтереси: проблеми формування комунікативних умінь студентів вищих навчальних закладів.

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія ТІХОНОВА  
(Кіровоград)

У статті обґрунтовано взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості як необхідної умови виховання підростаючого покоління.

**Постановка проблеми.** Об'єктивна необхідність суспільного прогресу ставить перед педагогічною наукою та виховною практикою актуальні проблеми пошуку умов ефективного розв'язання протиріч між вимогами до виховання учнівської молоді та його реальним станом. За історично короткий період незалежності України серед наукової та педагогічної громадськості значно зріс інтерес до історико-педагогічних проблем, однією з яких є дослідження виховання учнів з позиції взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості.

Педагогічні явища, події та факти в суспільстві, які раніше з ідеологічних причин розглядалися однобічно, стають предметом дослідження. Цілком зрозуміло, що історико-педагогічна наука, як і інші галузі педагогічних знань, не може розвиватися без усебічного засвоєння того, що досягнуто в минулому. У зв'язку з цим виникає необхідність мати достовірну та повну інформацію попереднього історичного розвитку вітчизняної педагогічної науки.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості як педагогічного явища, що реально існує у матеріальному світі й позитивно впливає на виховання учнів.

Реалізація завдань дослідження передбачала опрацювання відповідної філософсько-психолого-педагогічної літератури щодо взаємозв'язку як діалектико-матеріалістичної категорії та психолого-педагогічного явища.

Аналізуючи наукові праці дослідників, які розглядали особливості взаємозв'язку школи, сім'ї й громадськості (Ю. Бабанський, Л. Бойко, Л. Бондар, І. Борухов, Н. Брит, Р. Валова, Л. Ваховський, І. Гребенніков, О. Докуніна, Я. Журецький, Т. Калечиц, Т. Кравченко, З. Клейніна, Г. Корчажинський, В. Масний, А. Низова, Л. Руденко, Н. Савіна, А. Хрипкова, Н. Черемних, Н. Широкова), можна зробити висновок, що питання зміцнювання зв'язків між

школою, сім'єю та громадськістю вивчалися досить детально, оскільки єдність вимог і дій цих соціальних інститутів є важливою умовою успішного виховання учнів.

У процесі дослідження взаємозв'язків між поняттями “школа”, “сім'я” і “громадськість” уважаємо за доцільне більш детально зупинитися на розкритті їхніх особливостей у конкретно-історичних умовах, які характеризуються певною системою форм діяльності, відносин, спілкування, духовного освоєння та перетворення людиною дійсності.

Звертаючись до питання взаємозв'язку педагогічних процесів взагалі, доцільним виявляється аналіз діалектико-матеріалістичної категорії “взаємозв'язок” як аспекту об'єктивно реального зв'язку матеріального світу.

Розкриваючи поняття про “загальний зв'язок явищ” [8, 199], Т. В. Самушук зазначав, що це найбільш загальна закономірність існування навколишнього світу. Взаємозв'язок предметів і процесів дійсності існує і перебуває тільки в процесі їхньої взаємодії на всіх структурних рівнях., тобто має універсальний характер. Універсальна взаємодія предметів зумовлює саме існування конкретних матеріальних об'єктів та їхні специфічні якості. Загальний зв'язок явищ має безконечно різноманітні вияви, що викликає необхідність укладання їхніх різних класифікацій. Одна із них, запропонована автором, полягає у тому, що зв'язки, які відбуваються в навколишньому світі, мають внутрішні та зовнішні, суттєві та несуттєві зв'язки між явищами й навколишніми предметами та процесами. Чільне місце в системі суттєвих зв'язків посідають закономірні зв'язки, оскільки закони дають якісну характеристику явищ навколишнього світу. Особливим різновидом так званих інформаційних зв'язків, які не виходять за межі живої природи в цілому й мають місце в усій доцільно організованій природі, де функціонують системи, зокрема суспільство, на всіх рівнях його структурної організації. Поряд з постійним зв'язком кожного об'єкта з іншими існує також відносна автономність і



незалежність надзвичайно розділених у просторі й часі об'єктів, особливо якщо їхнє існування відноситься до різних історичних епох.

Як одна із найбільш загальних й абстрактних, категорія взаємозв'язку, на думку деяких дослідників [4, 251–252], означає той факт, що всі предмети та явища перебувають у нескінченних взаємозв'язках у процесі зміни матеріального світу й що всі можливі зміни, котрі відбуваються в будь-якому окремому предметі чи явищі, викликають зміни в інших предметах і явищах.

Особливо важливими в розвитку суспільного життя взагалі є взаємозв'язки між школою, сім'єю та громадськістю, які мають безпосередні або опосередковані стосунки. Це виявляється на міжособистісному та суспільному рівнях і здійснюється за рахунок взаємовпливу, пристосування дій одного до дій іншого, спільності в розумінні ситуації, сенсу дій і певної міри солідарності чи згоди між ними [13, 76].

На думку Г. М. Андрєєвої, це зумовлює діалектичний процес виникнення єдності між суспільними й особистими інтересами, що розвивається завдяки почерговим розв'язанням протиріч, які виникають між ними. Річ у тім, що єдність суспільних та особистих інтересів не означає їх однозначності: у цій єдності суспільству належить пріоритетне значення. Цей пріоритет передбачає підпорядкування особистого суспільному залежно від конкретних обставин та виявляється в різних формах і мірах, ураховуючи самопожертву [1, 30].

За такого підходу ціле сприймається через упорядкування багатьох систем. На думку В. С. Ільїна, упорядкування виховання може розкриватися у двох взаємопов'язаних аспектах. По-перше, за “вертикаллю”, виражаючи взаємозв'язок освітньо-виховних процесів, які беруть участь у формуванні всебічно розвинутої особистості, що є своєрідним зрізом цілісного процесу, (цей “зріз” здійснюється за певний проміжок часу). Дослідження об'єкта з цієї позиції повинно виявити групи педагогічних процесів та зв'язки між ними, які утворюють комплекс процесів у цілому. По-друге, аспект упорядкування виховання відбувається за “горизонталлю”. Він означає рух процесу, динаміку його переходу від однієї частини до іншої, від одного функціонального стану до іншого ... як рух стану, що забезпечує всебічний гармонійний розвиток підростаючого покоління [3, 75].

За словами автора, усі освітньо-виховні процеси, які формують особистість учня, можна поділити на три групи:

а) організовані школою; б) організовані поза школою в органічній єдності з роботою школи (у сім'ї, у позашкільних установах, за місцем проживання); в) процеси, з якими школа лише координує свої зусилля (засоби масової інформації, виховна робота трудових колективів, культурно-просвітницьких установ дорослих).

Дотримання такої єдності дає змогу школі формувати всебічно розвинену особистість. Інші підсистеми виховання повинні працювати в гармонії з діяльністю школи [3, 76].

Розкриваючи закономірні зв'язки, які мають виникати між групами явищ у педагогіці, науковець М. Н. Скаткін наголошував на важливості деяких із них. Перша, на думку дослідника, важлива сфера об'єктивних зв'язків – це зв'язки між розвитком матеріального та духовного життя суспільства, з одного боку, і метою та змістом виховання і навчання, з іншого. Дослідження цих зв'язків необхідно обґрунтувати та конкретизувати з позицій педагогіки. Саме перед педагогічною наукою поставлено складне завдання – об'єктивно дослідити закономірні зв'язки між процесами, які безпосередньо відбуваються в суспільстві, та метою виховання й навчання на кожному історичному етапі розвитку суспільства.

Другою великою сферою об'єктивних зв'язків, дослідженням яких, на думку М. Н. Скаткіна, повинна займатися педагогіка, є зв'язок між діяльністю педагога, діяльністю учнів та результатами їхньої діяльності.

Під діяльністю учнів розуміються всі її види, які організовує педагог з метою всебічного, гармонійного розвитку, – навчальна, виробнича праця, суспільно корисна праця, гра, гімнастика, спорт, туризм, заняття мистецтвом, суспільно-політична діяльність.

Третя сфера зв'язків, яку досліджує педагогіка, – це зв'язки між спадковістю, взаємодією навколишнього (сім'ї, громадських організацій, кіно, театру, радіо, телебачення, преси, спілкування з однолітками) й організованим впливом школи [12, 70–71].

Педагогічні процеси 1945–1991 рр., що відбувалися між школою, сім'єю та громадськістю, мали неабияку силу у своєму ідеологічно чіткому спрямуванні соціалістичного будівництва та комуністичного майбутнього. Це спричинило політизацію освіти, з одного боку, і тісний взаємозв'язок держави та підростаючого покоління, з іншого. Можливо, саме це викликало тісну взаємодію між усіма соціальними інститутами, що відповідають за розвиток суспільства в цілому.

У зв'язку з цим цікавими є історико-педагогічні праці російських науковців різних

років ХХ ст. та їхні погляди на взаємозв'язок між школою, сім'єю та громадськістю. Зокрема, педагогами 40–50-х років (І. Каїровим, А. Тихомировим, В. Колбановським, Н. Петровим, П. Титковим, П. Шимбиревим, В. Смирновим, С. Михайловим) розкрито актуальні питання становлення вітчизняної педагогічної науки, її розвитку, а також висвітлено післявоєнні умови виховання учнів.

Нові умови соціалістичного будівництва в повоєнні роки потребували поглибленого змісту, удосконалення форм і методів роботи, спрямованих на виховання підростаючого покоління, що зумовило подальший розвиток педагогічної теорії у наукових дослідженнях Є. Мединського, А. Калашникова, Н. Константинова, П. Груздева, Н. Болдирева, Н. Петрова.

У згаданий період національна школа України, як і вся система народної освіти СРСР, опинилася в скрутному становищі. У роки війни скоротилася кількість шкіл, багато дітей втратили батьківську опіку, все суспільство необхідно було піднімати з руїн війни.

За короткий час органам народної освіти необхідно було провести складну роботу для відновлення шкільних будівель, зруйнованих під час німецької окупації, створити навчально-матеріальну базу, підготувати учителів для плідної роботи з учнями, "...значно розширити кількість початкових та середніх шкіл, вищих навчальних закладів, народних бібліотек, театрів і кіно, добитися подальшого розквіту радянської культури і мистецтва" [6, 13]. У 1944 – 1950 рр. школам Української РСР було передано понад шістдесят мільйонів підручників та наочних посібників на суму більше 100 млн. карбованців (за прийнятим у ті роки курсом). Відновлення та розвиток зруйнованого господарства й культури відбувалося в четвертій сталінській п'ятилітці й передбачало великий розвиток народної освіти в 1946 – 1950 рр. Необхідно було постійно турбуватися про поліпшення умов праці й побуту підростаючого покоління, що передбачалося прийнятим першим повоєнним п'ятирічним планом відбудови й розвитку народного господарства СРСР [9, 81].

Як наслідок, у 1946–1950 рр. здійснено низку спеціальних досліджень з історії радянської школи та педагогіки. У цей період з'являлися статті й брошури, які розкривали сутність переваг радянського державного устрою, педагогічної науки, сприяли підвищенню рівня комуністичної ідеології, розвитку зв'язків між відносно стійкими формами організації соціального життя, що забезпечували зв'язки й стосунки в радянському суспільстві.

Аналіз періодичних видань свідчить про те, що педагоги повоєнних років ставили завдання

точніше сформулювати поняття закону, принципу й правила в педагогіці, більш досконало в нових умовах підійти до розуміння основних педагогічних понять: виховання, навчання й освіта. Зокрема, Н. Петров, розкриваючи зміст терміна "виховання", наголошує, що "виховання в широкому розумінні цього слова існує як складне явище суспільного життя". На його думку, важливим завданням педагогічної науки є "...простежувати реальні різноманітні зв'язки та взаємостосунки навчання, освіти й різних приватних видів виховання, показати їх відмінності та єдність" [10, 58].

Російський учений П. Груздев, аналізуючи педагогічну систему А. С. Макаренка, головною і найбільш загальною ідеєю його праць вважав "... ідею єдності як загального закону педагогіки, із якої випливають усі принципи і правила виховання". Тому, в основі виховання, на думку вченого, "... лежить взаємодія вихователя на вихованця в такому напрямі, щоб вихованець засвоїв досвід та набув рис і якостей, необхідних для участі у загальному житті людського колективу" [2, 20 – 21]. Це означає, що завдання науки про виховання – розкрити закономірності цього взаємовпливу, знайти умови, при яких взаємозв'язок між об'єктами впливу на учня може бути максимально продуктивним. Умовами можуть бути також суспільні відносини, які впливають на стосунки між об'єктами навчально-виховного процесу, на зміст і форми виховання й на особисті риси вихованця.

У працях Г. Свердлова, В. Колбановського, В. Смирнова визначено відзначають специфічні риси виховання дітей у соціалістичному суспільстві. Автори вважають, що вирішальним чинником розвитку радянського суспільства є "єдність сім'ї й суспільства, усвідомлення загальних інтересів радянської сім'ї й Радянської держави...", при цьому "... соціалістична держава, зміцнюючи сім'ю, задовольняє глибокоособисті інтереси людини й одночасно зміцнює себе, свою силу, свою міць, що постійно зростає" [11, 5].

Прихильником цієї концепції був І. Каїров, який наголошував, що в суспільстві школа, сім'я і громадськість діють в одному напрямі – це виховання учнів у комуністичному дусі. На думку педагога, у тогочасному суспільстві "... школа, спираючись на нові громадські стосунки, має дійсно вирішальну силу", і саме школа має планомірний вплив на виховання учнівської молоді [5, 8].

У дослідженнях І. Лисенко, А. Тихомирова, А. Лихачова, В. Смирнова велику увагу приділено питанням виховання підростаючого покоління в умовах співпраці між школою (в

образі вчителя) та батьками. На їхню думку, виховні обов'язки сім'ї визначаються тими самими завданнями, які стоять перед шкільною системою виховання.

Одним із основних напрямків у вихованні учнівської молоді є організація спільної роботи вчителя й батьків з ідеологічного виховання. Аналіз публікацій С. Михайлова, П. Шимбирева, Н. Болдирева, І. Каїрова, а також дискусій, які відбувалися на сторінках періодичних видань "Советская педагогіка", "Семья и школа" з питань морального виховання, дає підстави стверджувати, що розв'язання питання виховання в учнів позитивних рис характеру й розвитку їх як особистості поставало в існуванні протиріч між ідеологіями радянського та буржуазного суспільства. Розкриваючи проблеми моральності, І. Каїров розвивав думку про те, що моральність зароджується на ґрунті реальних відносин між людьми, розвивається в окремих соціально-економічних умовах і формується не окремо взятою людиною, а суспільством, тому що джерелом існування та її метою є суспільне життя людини. "Не в природі людини, не в якостях наших почуттів треба шукати джерело нашої суспільної свідомості, а в матеріальних умовах існування людини" [5, 10].

На нашу думку, саме з політичного та ідеологічного поглядів виховання учнів у цей період дійсно було потужним. Спираючись на ідею будівництва комунізму, маніпулюючи ідеологічними думками в суспільстві, учнів виховували в дусі сприйняття світу лише через віру в комуністичну партію, у її ідеологію, у радянський спосіб життя, у дусі непримиримості до будь-якої іншої ідеології. Це наслідок жорсткої політики минулих років: "хто не з нами, той проти нас".

Загалом публікації періоду 40 – 50-х рр. характеризуються поданням матеріалу з опорою на конкретні приклади, які безпосередньо спостерігаються в повсякденному житті. Це зумовлює до відчуття близькості та єдності ідей, поглядів, понять і викликає довіру читача. Тому-то читач сприймає цей матеріал як близький та необхідний йому й викликає бажання наслідувати, брати за приклад ідеї виховання. Велика ідейно-політична хвиля, яка зародилася після перемоги в другій світовій війні мала перейти в сильне бажання відбудувати країну, виховати достойну зміну загиблим. Ця ідея впливала на подальший виховний процес, який відбувався в сім'ях, школі й у суспільстві в цілому.

Успіх виховання може бути забезпеченим за умови, якщо воно існуватиме у всіх ланках

виховного процесу й практично буде реалізуватися в комплексному підході до виховання учнів. У 60-70-х рр. органи народної освіти під керівництвом партійної організації звертали велику увагу на організацію спільної роботи школи, сім'ї та громадськості. Така виховна діяльність школи, сім'ї, громадськості й трудових колективів передбачала також роботу з педагогічної просвіти населення й передовсім батьків.

До дослідження взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості зверталось багато вчених. У вітчизняній педагогіці до 60-х рр. ХХ століття проблеми педагогічної взаємодії не були предметом спеціальних досліджень, але розглядалися в руслі інших наукових розробок. Це знайшло розкриття в працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших педагогів. Їхні праці й на сьогодні розглядаються як актуальні стосовно правильного виховання та логічного поєднання взаємозв'язку між роботою згаданих соціальних інститутів. Школа, сім'я та громадськість ставлять за єдину мету: повноцінний розвиток дитини, учня, члена суспільства.

Розкриваючи батькам справжню суть виховання, А. С. Макаренко наголошував, що суть виховання полягає не в їхніх розмовах з дитиною, не в безпосередньому їхньому впливі на дитину, а в "...організації вашої сім'ї, вашого особистого й громадського життя і організації життя дитини" [7, 261].

Окремі аспекти історії розвитку педагогічної науки проаналізовано в кандидатських дисертаціях. Цінність цих досліджень полягає у тому, що їхні автори намагаються об'єктивно та неупереджено підійти до аналізу праць, які присвячені проблемам освіти.

Проблема взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості досліджувалася у 80–90-х рр. з різних позицій. Зокрема, Н. М. Брит аналізує роль цього взаємозв'язку в науково-атеїстичному вихованні підлітків; А. Г. Хрипкова, А. М. Низова, І. В. Гребенников розглядають його значення в комуністичному вихованні; Л. Ц. Ваховський характеризує загальні підходи до розвитку взаємодії школи й сім'ї у період 1917 – 1945 рр.; Л. С. Гринюк досліджує важливість взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у фізичному вихованні учнів з 1966 до 1981 р.; Л. С. Захарова розкриває важливість взаємодії комсомольських організацій шкіл, професійно-технічних училищ, промислових підприємств як фактор виховання суспільно-політичної активності учнів.

Водночас слід констатувати, що, незважаючи на досить значну й різнобічну

кількість наукових праць, окремих досліджень, поки що не здійснено цілісного історико-педагогічного дослідження, яке повно, системно, з урахуванням соціальних, культурологічних, етнологічних, історичних, педагогічних аспектів висвітлює питання взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів.

Таким чином, однією з характерних рис розвитку суспільства є те, що нове покоління людей, використовуючи досвід попередніх поколінь, продовжує його розвивати й удосконалювати на основі свого життєвого досвіду. Розвиток педагогічної науки відбувається поряд із суспільним розвитком, фіксуючи специфічним чином його основні етапи. Тому, беручи до уваги основні віхи історичного руху, особливості розвитку педагогічної науки, вважаємо, що своєрідність процесу взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості в цілому слід розглядати як взаємозв'язок предметів і процесів дійсності, що існують і перебувають у взаємодії на всіх структурних рівнях та потребують подальшого дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Коммунизм и личность. – М., 1964. – 343 с.
2. Груздев П. Н. Понятия закона, принципа и правила в педагогике // Советская педагогика. – 1946. – № 4 – 5. – С. 3 – 32.

3. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Ильянков Э., Давидова Г., Лекторский В. Взаимосвязь – В кн. Философ. энциклопедия. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1960. С. 251–252.
5. Каиров И. А. Современное состояние и очередные задачи педагогической науки // Советская педагогика. – 1945. – № 10. – С. 7 – 15.
6. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898 – 1986). Т. 8. 1946 – 1955. – 9-е изд., доп. и испр. – М.: Политиздат, 1985. – 542 с.
7. Макаренко А. С. Книга для батьків. – К.: «Радянська школа», 1978. – 328 с.
8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. — 1280 с. (Мир энциклопедий).
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.). – М., 1988. – 272 с.
10. Петров Н. А. Основные педагогические понятия: воспитание, образование и обучение // Советская педагогика. – 1946. – № 4 – 5. – С. 49 – 58.
11. Свердлов Г. М. Семья в советском государстве // Семья и школа. – 1947. – № 1. – С. 2 – 5.
12. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). – М.: «Педагогика», 1986. – 152 с.
13. Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник / Загальна редакція і укладання: В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. – Київ – Харків: ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тіхонова Наталія Георгіївна** – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

**Ольга ТКАЧЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті висвітлюються актуальні проблеми трудового виховання школярів, розглядаються зміст, методи та форми підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення етнопедагогіки до розв'язання завдань цієї складової виховання.

**Постановка проблеми.** Науково-технічний прогрес, ринкові засади економіки, суспільно-політичні особливості нинішнього життя зумовлюють потребу сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних адекватно та своєчасно реагувати на зміни в різних сферах буття, розв'язувати проблеми з урахуванням перспективи розвитку людського суспільства. У таких умовах особливо високі вимоги ставляться до підготовки майбутніх учителів, якість професійної діяльності яких визначає здатність підростаючих поколінь відповідати вимогам сьогодення.

Сучасні тенденції до глобалізації суспільства, кризові явища у світовій та вітчизняній економіці актуалізують проблеми

трудового виховання школярів та підготовки майбутніх учителів до організації трудового виховання підростаючих поколінь з опорою на виховний досвід народу в цій галузі. Спроможність фахівця здійснювати такого роду роботу визначається його етнопедагогічною компетентністю, формування якої, передусім, здійснюється в процесі вивчення етнопедагогіки.

**Зв'язок проблеми з важливими науковими чи практичними завданнями.** Формування в майбутніх учителів різних елементів етнопедагогічної компетентності уможливить їм успішно розв'язувати завдання трудового та інших складових виховання школярів в умовах полікультурного суспільства, узгоджувати свою професійну діяльність з вимогами орієнтації вітчизняної системи освіти на сприяння «національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями

світової культури”, визначеними в “Національній доктрині розвитку освіти” [4, 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості організації трудового виховання школярів знайшли розкриття в працях П. Р. Атутова, А. В. Вихруща, С. В. Лісової, В. О. Полякова та інших. Проблему визначення поняття, структури та видів професійної компетентності педагога розглядали В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Слатьонін, Л. Л. Хоружа, інші. Здобутки народної педагогіки описували етнографи, педагоги, психологи, серед яких Г. Н. Волков, І. С. Кон, В. А. Мосіяшенко, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявко. Місце української етнокультури в змісті загальної та педагогічної освіти визначав Г. Г. Філіпчук. Проблема підготовки майбутнього вчителя до організації трудового виховання школярів на засадах народної педагогіки не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі, що й зумовило завдання цієї статті.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Визначити зміст, методи та форми підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення етнопедогогіки до розв’язання завдань трудового виховання школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка майбутнього вчителя до трудового виховання школярів визначається, насамперед, завданнями, які повинні розв’язуватися в рамках цієї складової виховання. Аналіз наукової літератури свідчить, що до основних завдань трудового виховання можна віднести наступні: формування в школярів системи знань про працю, види праці, професії, основи виробництва, підготовка до свідомого вибору професії; формування інтересу до праці, здатності отримувати задоволення від праці, потреби в праці, поваги до людини праці, творчого ставлення до праці; формування трудових умінь і навичок; формування культури розумової і фізичної праці, економічного мислення; формування охайності, пунктуальності, точності, наполегливості, дисциплінованості, бережливості, відповідальності, вольових та інших якостей особистості.

Н. П. Волкова вважає, що завдання трудового виховання “зумовлені потребами існування, самоутвердження і взаємодії людини в суспільстві та природному середовищі”, та поділяє їх на дві групи: 1) завдання, підпорядковані формуванню психологічної готовності до праці, 2) завдання, орієнтовані на практичну підготовку до праці [1, 123].

Аналіз етнопедогогічної літератури свідчить, що більшість завдань обох груп досить успішно розв’язувались у практиці

народного виховання. Незважаючи на те, що в сучасному суспільстві знань, пов’язаних з працею, стало більше, дещо змінився характер праці, та ставлення до праці, риси характеру людини праці в більшості не втратили своєї вагомості. Так, українці, вважаючи працю “основним мірилом цінності людини”, запорукою гарних думок і вчинків, у загальній трудовій атмосфері сім’ї вдало виховували в дітей позитивне ставлення до різних видів праці, відповідальність, прагнення якісно виконати доручення, шанобливе ставлення до землі, хліба, вміння організувати свою трудову діяльність [6, 174].

Подібні та специфічні надбання трудового виховання дітей ми знаходимо в практиці інших народів, які живуть в Україні та за її межами. Наприклад, цікавими виявляються традиції раннього залучення дітей північних народів до небезпечної праці (А. М. Фролова), пропагування індіанцями виконання роботи з радістю й без примусу (Ж. Ледлофф) тощо. З метою трудового виховання дітей усі народи застосовували різноманітні методи, засоби та форми виховання, які до цих пір не втратили своєї цінності для виховного процесу.

Накопичений етнопедогогічний матеріал щодо трудового виховання нерозумно ігнорувати, хоча, як свідчить експериментальне вивчення проблеми, у практиці роботи вчителів загальноосвітньої школи він частіше застосовується незначною мірою, стихійно та безсистемно.

Формування в сучасній школі людей, які в майбутньому будуть характеризуватись освіченістю, моральністю, мобільністю, практичністю, здатністю до “співпраці, міжкультурної взаємодії”, “глибоким почуттям відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання”, не може відбуватись успішно без урахування національних традицій виховання українців, та інших народів, які населяють Україну [4, 5]. Не випадково ще К. Д. Ушинський зазначав, що “виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним” [7, 252]. Тож, сучасний вчитель, урахувавши поліетнічність населення України, повинен мати відповідну етнопедогогічну підготовку.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до трудового виховання школярів пов’язана з формуванням у нього етнопедогогічної компетентності, що зумовлено: 1) цінністю народного педагогічного досвіду для трудового виховання підростаючих поколінь, можливістю застосування деяких здобутків у сучасній практиці; 2) важливістю орієнтації на поліетнічність населення України, врахування в процесі трудового виховання наявних

національних стереотипів поведінки дітей та стереотипів виховних впливів батьків; 3) необхідністю аналізу різноманітних традиційних виховних систем, в яких здійснювалося трудове виховання дітей, для виявлення їхніх переваг та недоліків.

Визначення поняття “етнопедагогічна компетентність” ґрунтується на трактуванні педагогічної компетентності як системи наукових знань, інтелектуальних, практичних умінь і навичок, особистісних якостей, утворень, що при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності. Загальну готовність педагога мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, узагальнені способи виконання дій, набуті в процесі навчання, вчені називають компетенціями.

Етнопедагогічна компетентність розкриває/відображає зміст народної педагогіки. Дослідники української народної педагогіки її складовими вважають родинознавство, народне дитинознавство, народну дидактику, народну виховну практику, козацьку педагогіку, народну педагогічну деонтологію. Подібні складові можна виділити в системах педагогічних поглядів різних народів світу. Відповідно етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагога знаннями про погляди народів (українського та інших народів світу) на дитину, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання й виховання підростаючих поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва.

У цілому етнопедагогічна компетентність розглядається нами як різновид педагогічної компетентності та складова педагогічного професіоналізму, що передбачає володіння педагога системою етнопедагогічних знань, умінь грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах. Етнопедагогічна компетентність дає змогу спеціалісту реалізувати гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал. Зміст етнопедагогічної компетентності визначається такими її структурними компонентами:

1) усвідомлені аксіологічні орієнтації, соціальна зрілість, інтерес до української культури та культури інших народів, установки на професійне самовдосконалення, готовність

до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;

2) система знань з різних галузей філософії (гносеологія, етика, естетика), соціології (етносоціологія), історії (етнічна історія), етнографії (етнографія дитинства), релігієзнавства, географії (етногеографія), філології (етноніміка, антропоніміка, етнопсихолінгвістика тощо), педагогіки (загальні основи педагогіки, історія педагогіки, теорія виховання, дидактика, вікова педагогіка, родинна педагогіка, народна педагогіка), психології (загальна психологія, психологія розвитку, вікова психологія, етнопсихологія), інших наук, яка характеризується комплексністю та динамічністю;

3) інтелектуальні та практичні вміння, які уможливають творче застосування надбань світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, прикладні, інші);

4) високий рівень професійності психічних процесів (високий рівень організації професійного мислення, уваги, уяви, пам'яті, ефективна трансформація отриманої інформації у педагогічну свідомість), професійно важливі особистісні якості й утворення (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо);

5) адекватна професійна самооцінка, позитивна “Я-концепція”, самоусвідомлення й самовизначення на засадах загальнолюдських цінностей, спроможність створення умов для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначена професійна позиція, розвиток індивідуальності в рамках професії.

Зіставлення завдань трудового виховання школярів та структурних елементів етнопедагогічної компетентності дозволяє визначити групи основних професійних компетенцій учителя, здатного в організації трудового виховання сучасних школярів урахувувати народний педагогічний досвід:

1) пізнавальні:

- визнання важливості самовдосконалення, готовність до організації своєї професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;

- розуміння закономірностей та принципів організації процесу трудового виховання підростаючих поколінь, їхньої історичної обумовленості;

- здатність грамотно трактувати сучасні проблеми трудового виховання, усвідомлюючи їхню традиційність чи новизну;

- спрямованість на поглиблення етнопедагогічних знань, пов'язаних з розв'язанням проблем трудового виховання;

- спроможність виокремлювати етнопедагогічний матеріал, який може застосовуватись у процесі розв'язання окремих завдань трудового виховання сучасних школярів;

2) методичні та організаційні:

- усвідомлення та можливість доступного розкриття перед школярами народних поглядів на працю, зацікавлення різними традиційними видами праці, народними ремеслами;

- здатність описати та при потребі продемонструвати деякі традиційні трудові вміння, які формувались у дітей різних народів світу;

- уміння проаналізувати з погляду виховної спрямованості твори різних видів народного мистецтва, в яких змальовується праця та розкривається ставлення до неї;

- влучне застосування в навчально-виховному процесі різних ланок загальноосвітньої школи різноманітних народних педагогічних засобів, де фігурують об'єкти та суб'єкти праці: казок, легенд, задач, жартів, пісень, танців, творів декоративно-ужиткового мистецтва, - залучення на цій основі дітей до творчої діяльності, збагачення їхнього чуттєвого досвіду;

- застосування знань про українські народні ігри, ігри народів світу, традиційну ігрову атрибутику, народні заклички, лічилки, мирилки в процесі формування в школярів якостей особистості, пов'язаних з трудовою діяльністю, системи знань про працю, види народної праці, традиційні ремесла;

- здатність знаходити паралелі в трудових святах різних народів світу, виявляти їхній виховний потенціал та доречно застосовувати цей матеріал у педагогічному процесі;

- застосування творів малих фольклорних жанрів (прислів'я, приказки, примовки тощо) для підсилення враження від сприйнятих картин народного трудового життя, образів трудівників, створених у народних та авторських творах різних видів мистецтва;

- доцільне вживання зразків народної мудрості в процесі педагогічного спілкування, для оцінки поведінки учнів, коли ті виявляють певні трудові вміння, навички, якості особистості;

- грамотне з методичного погляду застосування етнопедагогічного матеріалу під час різних форм трудового виховання школярів;

- спроможність на основі знань традиційних народних методів і форм трудового виховання до виявлення та відродження перспективних для сьогодення

педагогічних методів і організаційних форм плекання гуманної, творчої особистості, створення на цій основі нестандартних уроків та позаурочних заходів, цікавих для сучасного школяра;

- організація спілкування з батьками учнів на основі врахування певних етнокультурних, етнопедагогічних традицій щодо праці;

3) спеціальні:

- усвідомлення значення своєї професійної діяльності для розв'язання сучасних соціально-економічних проблем;

- на основі аналізу народних поглядів на вчителя, наставника, виявів його майстерності розуміння важливості підвищення власної ерудиції, удосконалення педагогічної техніки для успішної педагогічної діяльності (наприклад, досконале володіння голосом, мімікою, пантомімікою для успішного застосування різних методів трудового виховання, створення художньої картини народної праці тощо);

- націленість на формування професійно важливих особистісних якостей та утворень (наприклад, відповідальності, доброзичливості, толерантності, спостережливості, чуйності, національної самосвідомості, інтересу до рідної культури та національної культури інших народів), виявлення працелюбності, наполегливості, охайності, уміння раціонально організувати свою працю, які сприятимуть успішній організації трудового виховання школярів.

Визначені компетенції можуть формуватись у процесі вивчення студентами ряду гуманітарних і соціально-економічних, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін та, насамперед, під час вивчення етнопедагогіки, що зумовлюється метою й завданнями цього навчального курсу.

Практика показала, що підготовка студентів до трудового виховання школярів у процесі вивчення етнопедагогіки може здійснюватися в аудиторних та позааудиторних формах роботи. В аудиторній роботі застосовуються традиційні лекції, семінарські, практичні заняття, консультації. На практичних заняттях можуть організовуватись навчальні конференції, конкурси, вікторини, ділові ігри, зустрічі з різними людьми – носіями певної національної культури, виставки творчих робіт студентів, театральні дійства. В аудиторній роботі організуються всі загальні форми роботи: індивідуальні, групові, колективні, фронтальні.

У позааудиторній роботі переважають індивідуальні та групові форми роботи, хоча не є винятком і колективні. Так, у позааудиторній роботі підготовці до трудового виховання школярів у процесі вивчення етнопедагогіки

сприяють самостійна робота студентів, екскурсії, навчальна педагогічна практика (яка проводиться в період вивчення навчального курсу), зустрічі зі старожилами, етнопедагогічні дослідження, курсові роботи з етнопедагогічних проблем, науково-практичні конференції, робота проблемних груп тощо.

Кожна форма роботи має свою цінність для становлення фахівця. Наведемо лише деякі приклади. Виставка творчих робіт студентів, етнопедагогічні дослідження сприяють формуванню пізнавальних (студенти самостійно поглиблюють свої знання з етнопедагогіки; відчувають необхідність поглиблення своїх знань та вмінь, що стосуються історії країни та народу, народних ремесел; на практиці пізнають стан людини, яка займалася подібною роботою, усвідомлюють виховне значення цього виду роботи), методичних та організаційних (виявляють здатність після виконаної роботи захоплено розповісти про неї (народне ремесло, конкретні трудові вміння) та продемонструвати виконання окремих елементів; мають можливість вивчити проблему традиційного ставлення до праці при безпосередньому спілкуванні з людиною – носієм народної трудової культури; поглиблюють знання про фольклор, народні дитячі ігри; розуміють можливості застосування вивченого та дослідженого матеріалу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи), спеціальних (вдосконалюють уміння педагогічної техніки; зміцнюється позитивна “Я-концепція”; формуються доброзичливість, толерантність, спостережливість тощо) компетенцій.

У визначенні методів навчання, які доцільніше застосовувати в процесі підготовки студентів до трудового виховання школярів, ми спиралися на прийняту в педагогіці вищої школи класифікацію методів навчання, запропоновану Ю. К. Бабанським. Також урахувалася “певна бінарність” методів навчання у вищій школі, тобто “тотожність окремим формам організації навчального процесу”, на якій наголошує З. Н. Курлянд [5, 111]. Зверталася увага на думки В. С. Кукушина та Л. Д. Столяренко, які вважають, що при вивченні етнопедагогіки значну увагу слід приділити “пошуковій та дослідницькій роботі” [3, 7]. Таким чином, методами формування готовності студентів до трудового виховання школярів у процесі вивчення етнопедагогіки можна назвати наступні:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: а) за джерелом знань: словесні методи навчання (розповідь, пояснення, бесіда, інструктаж), наочні методи навчання (спостереження,

ілюстрація, демонстрація), практичні методи навчання (вправи, практичні роботи, експеримент); б) методи навчання залежно від типу пізнавальної діяльності: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, пошуковий; в) методи навчання за логікою передачі інформації: індуктивний, дедуктивний; г) методи навчання за ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача, самостійна робота студентів (з книгою, курсова робота, виконання трудових завдань).

2. Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: ділові та рольові (драматизація) ігри, дискусії і диспути, створення ситуації емоційно-моральних переживань, створення ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості (метод цікавих аналогій, ефект дивування, зіставлення наукових і життєвих (побутових) пояснень явища тощо); б) методи стимулювання обов'язку й відповідальності: заохочення, засудження, т.д.

3. Методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності: методи усного контролю (індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, іспити, методи письмового контролю (контрольні письмові роботи, письмові заліки, письмові іспити, програмовані письмові роботи), методи самоконтролю: самостійний пошук помилок, самостійна оцінка знань, самоаналіз тощо).

Кожен метод навчання при відповідній націленості сприяє формуванню етнопедагогічної компетентності. Наприклад, методи вправи, дискусії приводять студентів до усвідомлення цінності набутих знань і вмінь, до появи думок щодо реалізації етнопедагогічних ідей, допомагають формувати вміння застосовувати свої знання народних традицій трудового виховання на практиці.

Слід звернути увагу на те, що на лекціях, практичних заняттях, у ділових іграх, при виконанні практичних завдань студенти знайомляться також з народними методами впливу на вихованців через слово (порада, натяк, напучення, інші), справу (привчання, вправа, випробування, вимога й т.д.), мистецтво (спостереження, милування, переймання й т.д.), гру (змагання, рольова імітація, інші), громадську думку (визнання, похвала, осуд, заборона, докора, інші), які були характерні для традиційного трудового виховання. У процесі навчання, крім загальноприйнятих засобів (слово лектора, спілкування викладачів і студентів, аудіовізуальні засоби, комп'ютерна техніка), застосовуються усна народна творчість, музичний фольклор, народний костюм, народні ігри та іграшки, твори



декоративно-ужиткового мистецтва, театралізоване дійство, що дає змогу студентам сприйняти інформацію за допомогою різних органів чуття, уявити стан дитини, яка виховувалася за допомогою цих засобів, формує мотивацію щодо використання цих засобів у процесі власної виробничої практики та професійної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до організації трудового виховання школярів пов'язана з формуванням у нього етнопедагогічної компетентності. Зміст підготовки визначається орієнтацією на формування в студентів пізнавальних, методичних, організаційних та спеціальних компетенцій відповідної спрямованості. Більшість методів і форм навчання вищої школи можуть застосовуватись у процесі вивчення етнопедагогіки з метою формування готовності майбутніх фахівців до трудового виховання школярів. Специфічними формами й методами навчання можна визначити наступні: зустрічі з людьми – носіями певної національної культури, виставки творчих робіт студентів, театралізація народних свят, етнопедагогічні дослідження тощо.

**Перспективи подальших розвідок.** Перспективами вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів до трудового виховання школярів з опорою на здобутки народної

педагогіки є розгляд специфіки такої підготовки під час вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін у майбутніх учителів різних спеціальностей, підготовки студентів до застосування різних засобів народної педагогіки в процесі трудового виховання школярів, технології застосування моніторингу рівня сформованості етнопедагогічної компетентності тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: «Академвидав», 2007. – 616 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Етнопедагогіка і етнопсихологія. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 444 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. - №7. – С. 4 - 10.
5. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / За ред. З. Н. Курлянд. – К.: «Знання», 2007. – 495 с.
6. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ткаченко Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, докторант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування еколого-естетичної культури особистості й професійної підготовки педагога.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

**Оксана ТУЛЬСЬКА**  
(Вінниця)

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальним є питання підготовки еколога, який повинен мати не тільки спеціальні знання, уміння та навички, але й високий рівень професійної культури. Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов формування професійної культури майбутніх екологів.

**Постановка проблеми.** Складні завдання в галузі екології, які в наш час вимагають невідкладних рішень, передбачають професійну підготовку висококваліфікованих фахівців. Ознакою їхньої готовності до розв'язання екологічних проблем є не тільки спеціальні знання, уміння, навички, але й високий рівень професійної культури.

**Стан дослідження проблеми.** Формування професійної культури майбутніх екологів в умовах вищівської підготовки є складним і тривалим процесом і передбачає вироблення комплексу якостей особистості, необхідних для виконання професійних завдань. Можна погодитися з І.Д. Бехом, який відмічає, що “входження у професійну діяльність потребує від людини не тільки наполегливості щодо

оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови самосвідомості і всієї свідомості в цілому” [1, 229]. Учений вважає, що “необхідна своєчасна корекція, а то й пропедевтика професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінка власних можливостей і врахування відповідності трудової діяльності особистим інтересам” [1, 229].

**Метою даної статті є:** обґрунтування педагогічних умов формування професійної культури майбутніх екологів.

Нині науковцями досить ґрунтовно та всебічно розкрито поняття педагогічних умов. Під педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх екологів ми розуміємо таке поєднання елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу.

З урахуванням характеристик сучасного суспільства, що розвивається наддинамічно, необхідно прагнути до забезпечення випереджальної підготовки майбутніх спеціалістів. Саме тому, на нашу думку, формування професійної культури майбутніх екологів як інтегральної особистісної властивості уможлиблюється завдяки використанню інноваційних педагогічних технологій.

Серед різноманітних напрямів нових педагогічних технологій найбільш перспективними в контексті нашого дослідження ми вважаємо: модульно-розвивальне навчання, нові інформаційні технології, “метод проектів”. Ці технології навчання належать до особисто орієнтованих педагогічних технологій, які забезпечують особистісний і професійний розвиток особистості, її професійну й соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість.

Набуття цих професійно важливих якостей зумовлене впровадженням модульної технології навчання як дидактичної системи, котра являє собою сукупність форм і способів організації та управління навчальним процесом з високим рівнем самостійності студентів на основі планомірно-поетапного засвоєння функціональних одиниць професійної діяльності [10, 59].

Модульна технологія характеризується певними ознаками, які відрізняють її від традиційної: формулюються цілі діяльності, що доводяться до студентів перед початком навчання; зміст навчання подається у формі модулів, котрі мають гнучку структуру й пристосовані до індивідуального вивчення; процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від одиниці змісту навчання, цілей, засобів; контроль за результатами діяльності студентів здійснюється в процесі вивчення модуля і по його закінченні. Варто зауважити, що модулі конструюються як системи навчальних елементів, що об'єднані на основі відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності. Отже, модуль розглядається як деякий обсяг навчальної інформації, що має самостійну логічну структуру й зміст, дає змогу оперувати цією інформацією у процесі навчальної діяльності студентів.

Модульне навчання реалізує новий підхід до організації професійної підготовки майбутніх екологів і передбачає відхід від традиційної схеми “навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс”; раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі (логічно завершені частини теоретичних знань і практичних умінь з певної навчальної

дисципліни) і перевірку якості засвоєння теоретичного й практичного матеріалу кожного модуля; перевірку якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття; використання широкої шкали оцінювання знань та підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; поєднання поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень студентів із засобами безперервного самоконтролю; запровадження здорової конкуренції у навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів. Важливою умовою реалізації кредитно-модульної технології є можливість виділити основні наскрізні ідеї, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Такий підхід, на нашу думку, дає змогу на основі теоретичного матеріалу виділити наскрізну ідею – підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх екологів та формування їхньої професійної культури під час оволодіння теоретичними знаннями й практичними вміннями та навичками.

Сьогодні зростає роль нових інформаційних технологій. Вони все більше проникають в науку, освіту, виробництво, що вимагає певних знань та вмінь їхнього використання. Перед екологами як сучасними фахівцями повстають вимоги вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук професійно значущої інформації, уміти розв'язувати професійні завдання з використанням сучасних інформаційних технологій.

Нові інформаційні технології (НІТ) – це задана і керована процедура формування інформаційних процесів із використання певних інформаційних ресурсів й інструментально реалізована автоматизованими інформаційними або автоматизованими вимірювальними інформаційними системами [3, 19].

Основу сучасних інформаційних технологій навчання становлять електронно-обчислювальна техніка, програмно-методичне забезпечення і розвинені комунікаційні засоби.

До педагогічних цілей використання НІТ відносять:

- розвиток особистості студента, підготовка до інтенсивного життя в умовах інформаційного суспільства;
- розвиток мислення (наочно-дієвого, наочно-образного, творчого, теоретичного);
- формування вмінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення в складній ситуації (наприклад, за рахунок використання комп'ютерних ігор, орієнтованих на оптимізацію діяльності з прийняття рішення);
- розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність;

- формування інформаційної культури, вмінь здійснювати обробку інформації;
- розвиток комунікативних здібностей;
- естетичне виховання (за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа) [11, 37].

З використанням інформаційних технологій розширюються можливості самостійної роботи студентів. Її основу тепер становить робота з навчальними програмами, тестувальними системами, інформаційними базами даних.

Організація самостійної роботи студентів за допомогою НІТ сприяє кращому засвоєнню матеріалу, формує навички аналітичної і дослідницької діяльності, забезпечує можливість самоконтролю якості здобутих знань і навичок, заощаджує час студента, необхідний для вивчення курсу.

Використання НІТ дає змогу викладачу якісно змінити методи, а також організаційні форми своєї роботи й на цій основі розвивати індивідуальні здібності студентів, спонукати кожного гармонізувати притаманні йому особистісні якості; концентрувати основну увагу на формуванні пізнавальних здібностей, на ефективній навчальній діяльності; підтримувати й розвивати прагнення до самовдосконалення; посилювати міждисциплінарні зв'язки в навчанні; здійснювати постійне оновлення форм і методів навчального процесу. Крім того, за допомогою електронних видань на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм можуть бути реалізовані всі види контролю. Це знімає частину навантаження з викладача й посилює ефективність і своєчасність контролю.

У підготовці майбутніх екологів важливим є не лише озброєння знаннями, але й розвиток умінь здобувати знання й використовувати їх у професійній діяльності. Тому однією із продуктивних педагогічних технологій у формуванні професійної культури майбутніх екологів ми вважаємо методику проектування, в основі якої лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань студентів під час практичної проектної діяльності..

За визначенням С.У. Гончаренка, метод проектів – це організація навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються [8, 205].

Провідною ознакою проектної технології є спрямованість на розвиток пізнавальних умінь: самостійно відбирати й конструювати теоретичний матеріал відповідно до поставлених завдань, орієнтування в інформаційному просторі, узагальнення та інтегрування знань, набутих з різних джерел в процесі теоретичного і практичного навчання, планування роботи й часу, а також

презентування отриманих результатів. Участь у проектуванні призводить до розвитку дослідницьких і творчих якостей особистості, ініціативи, комунікативності, організаторських здібностей, здатності до самовизначення й цілеспрямованості. Окрім того, робота над проектом сприяє вихованню в студентів почуття відповідальності, самодисципліни, здатності до активної громадської участі й самоорганізації, загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність). Участь у проектній діяльності надає можливість студентам самовдосконаливатися, а також виконувати певну роль у системі стосунків колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому разі виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі. Використання методу проектів сприяє ефективній підготовці майбутнього конкурентоспроможного фахівця, який завдяки виконанню суспільно корисних завдань набуває власної думки щодо розв'язання професійних завдань та почуття відповідальності, уміє правильно будувати діалог з іншими спеціалістами, орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

Найчастіше сучасна практична діяльність вимагає застосування змішаного типу проекту, у якому можуть поєднуватися ознаки різних типів проектів.

Відзначимо, що не менш важливою ознакою методу проектів є активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Студенти й викладачі виступають як рівноправні з викладачами суб'єкти навчання. Акцент у процесі набуття знань зміщується з передачі-репродукції на творчий рівень їхнього застосування. Під час роботи над проектом викладач виконує такі функції: допомагає і спрямовує студентів у пошуках необхідних джерел інформації; сам є джерелом інформації; координує весь процес; заохочує і підтримує студентів; виступає учасником проекту; здійснює постійний зворотній зв'язок для забезпечення успішності в роботі над проектом.

Організація навчання студентів на основі методу проектів передбачає моделювання різних професійних ситуацій, використання рольових ігор, націлює на спільне розв'язання проблеми й розробку задовільного рішення, що налаштовує на атмосферу співпраці та сприяє формуванню професійних ціннісних орієнтацій, а отже, підвищує рівень професійної культури майбутніх екологів.

Підвищення рівня вимог до професійної культури майбутніх екологів спонукає до подолання відокремлення природничого та гуманітарного компонентів підготовки спеціалістів, оскільки їхня практична діяльність

передбачає різні види експертизи, розрахунки, створення проектів, програм, бізнес-планів екологічного виробництва, пошук та обробку екологічної інформації, передбачення та профілактику техногенних катастроф. Природно, що викладання професійно-орієнтованих дисциплін у процесі підготовки майбутніх екологів ґрунтується на педагогічній теорії міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у формуванні професійної культури майбутніх екологів. Вони забезпечують систему в організації предметного навчання, сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок майбутніх екологів, активізації їхньої пізнавальної активності, закріпленню предметних знань і вмінь студентів у процесі їхнього застосування під час вивчення різних предметів. Велике значення мають міжпредметні зв'язки в розвитку особистісних якостей еколога, що формуються під впливом систем різного виду знань (психолого-педагогічних, спеціальних, етичних тощо). Використання міжпредметних зв'язків сприяє формуванню відповідного світогляду, моральних, правових, трудових, естетичних та інших якостей особистості, розвитку творчих здібностей, зростанню самостійності, потреби в самовдосконаленні.

На практиці часто використовують різні міжпредметні зв'язки спільно, комплексно. Сукупність декількох міжпредметних зв'язків, які об'єднані загальним призначенням дозволяє здійснювати комплексний підхід до навчання. Особливо суттєвим є використання комплексного характеру міжпредметних зв'язків у реалізації взаємозв'язків між предметами загальноосвітнього і професійно-технічного циклів. З усієї системи знань, умінь і навичок потрібно виділити і сформувати ті, що необхідні для оволодіння певною професією.

У формуванні світогляду майбутніх екологів зростає значущість комплексних тем, проблем, розділів, курсів, що поєднують та узагальнюють знання з різних предметних галузей. Оволодіння системним і міждисциплінарним стилем мислення є необхідним у майбутній професійній діяльності екологів.

Застосування знань з однієї дисципліни на заняттях з іншої вимагає спеціальної уваги до цього процесу, відбору дидактичних методів його здійснення, забезпечення систематичності. На думку І.І. Петрової, необхідно окремо розглядати зміст навчального матеріалу, що забезпечує міжпредметні зв'язки, та організаційні форми роботи [5, 12]. Іншими словами, можна виділити дві сторони практичної реалізації міжпредметних зв'язків: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна знаходить

розкриття при визначенні змісту навчання і враховується при розробці навчальних планів та програм, підручників, посібників та іншої науково-методичної літератури; суб'єктивна виявляється безпосередньо в процесі навчання та виховання, коли розглядаються основні прийоми й методи реалізації зв'язків студентами.

До ефективних способів формування професійної культури майбутніх екологів, на нашу думку, також варто віднести забезпечення професійної спрямованості навчання та відтворення в навчальному процесі реальних умов праці.

Ми згодні з О. В. Уваркіною, що проблему формування та підвищення рівня професійної культури спеціаліста можна реалізувати через формування спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь майбутнього фахівця, моделювання реальних професійних стосунків у період навчання студента у вищому навчальному закладі й долучення його до міжособистісних стосунків як повноцінного суб'єкта [7, 73].

А.С. Нісімчук трактує професійну спрямованість як розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань майбутньої професійної діяльності, інтересів, ідеалів, установок, поглядів, переконань, які до неї належать [4, 205]. Це означає, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі у майбутніх екологів необхідно: формувати знання і вміння з урахуванням їхнього застосування в реальних умовах професійної діяльності; використовувати наукові здобутки, найновітніші досягнення науки, техніки й культури; виховувати системне мислення, яке охоплює цілісне розуміння не тільки природи та суспільства, але й себе, свого місця у світі й скероване на ефективне самовизначення в нових умовах праці; розвивати уявлення про професійну діяльність; розкривати практичну значущість знань; формувати вміння взаємодії і спілкування, індивідуального та спільного прийняття рішень; готувати до відповідального виконання професійних обов'язків.

Провідну роль у напрямі формування професійної культури майбутніх екологів відіграють проблемно-пошукові та науково-дослідні методи, виконання лабораторних, практичних, семінарських, самостійних завдань, розробка реальних проектів та програм, професійне моделювання під час виробничої практики, правильне співвідношення теоретичних і практичних занять, а також участь у наукових гуртках, лабораторіях, у студентських інформаційно-аналітичних і культурологічних центрах, написання статей, тез, доповідей, інших публікацій, залучення до громадської діяльності.

Специфічними засобами, які уможливають максимально наблизити навчання до реальних умов життя, практично використовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, на наш погляд, є: використання ділових ігор, методи аналізу конкретних ситуацій та інциденту.

Чітка професійна спрямованість навчання та відтворення у навчальному процесі реальних умов праці надають можливість студентам-екологам мати уявлення про майбутню професійну діяльність; сприяють ефективному самовизначенню у нових умовах праці; розкривають практичну значущість набутих знань; дають можливість оволодіти моральними нормами, навичками взаємодії і спілкування, індивідуального та сумісного прийняття рішень; сприяють розвитку відповідального ставлення до справи, поваги до майбутньої професійної діяльності та бажання вдосконалювати свою підготовку. Все це свідчить про їх важливість у формуванні професійної культури майбутніх екологів.

Ефективне розв'язання питання формування професійної культури майбутніх екологів можливе тільки за активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто за умови їхнього самовдосконалення. Саме робота, що здійснюється власними силами, без сторонніх впливів, формує навички самостійного мислення, сприяє перетворенню знань на переконання, розвиває такі вольові якості, як наполегливість, завзятість, організованість, робить можливим оптимальне використання своїх здібностей та інших індивідуальних особливостей особистості.

Професійне самовдосконалення спеціаліста – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистої програми розвитку [6, 232].

Отже, орієнтиром у плануванні студентами процесу професійного самовдосконалення є кваліфікаційна характеристика спеціаліста (професіограма), на основі якої слід вибудовувати програму індивідуальної самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Безумовно, вимоги до майбутнього еколога як до сучасного фахівця повинні відповідати потребам сьогодення. Вони передбачають: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення й готовність до змін; навички управлінської діяльності; особисту творчу спрямованість; здатність розуміти інших людей, їхні прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу загальну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність,

здатність та навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного й управлінського спілкування; знання комп'ютерної техніки та ін.

Професійне самовдосконалення, спрямоване на формування й підвищення професійної культури майбутніх екологів, відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта й самовиховання.

Метою самоосвіти можуть виступати компенсація недоліків базової освіти еколога, адаптація до нових знань у його професійній культурі, розвиток творчого потенціалу. Мотивація самоосвіти впливає на її зміст і структуру. Самоосвіта ефективна, якщо майбутній еколог здатний інтерпретувати свої знання, переосмислювати й використовувати їх у професійній діяльності. Самоосвіта має стати основою самовиховання, яке виступає певним каталізатором особистісної потреби в тому, щоб самоствердитися.

Велике значення в самовдосконаленні майбутніх екологів відводиться педагогічному керівництву цим процесом. Під педагогічним керівництвом самовдосконаленням студентів розуміють оптимальну організацію їхньої життєдіяльності, акцентування уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогодення та майбутнє, а також стимулювання самовиховання тих, хто навчається, у процесі занять.

Таким чином, можна вважати, що самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня знань, умінь, вдосконалення професійно важливих особистісних якостей, який у кінцевому результаті суттєво впливає на підвищення професійної культури майбутніх екологів.

Аналіз педагогічних умов формування професійної культури майбутніх екологів дає змогу стверджувати, що найбільш ефективними є:

- застосування інноваційних педагогічних технологій навчання;
- чітка професійна спрямованість навчання та відтворення в навчальному процесі реальних умов праці;
- формування міжпредметних зв'язків у межах навчально-виховного процесу;
- стимулювання механізмів самовдосконалення в процесі навчання.

Результати проведеного дослідження зумовлюють необхідність пошуку методів та форм реалізації роботи з формування професійної культури майбутніх екологів.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання сучасної вузівської молоді // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. – К.: Знання, – 2000. – 520 с.
2. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1989. – 128 с.
3. Згуровський М.З., Коваленко І.І., Михайленко В.М. Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій: Навч. посіб. – К.: Вид. Європ. ун-ту, 2003. – 265 с.
4. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атіка, 2007. – 344 с.
5. Петрова И.И. Педагогические основы межпредметных связей. – М.: Высш. шк., 1985. – 79 с.
6. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева и др. – М.: Изд-во „Совершенство”, 1998. – 320 с.
7. Уваркіна О.В. Сутність і зміст професійної культури майбутнього спеціаліста // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 68–73.

8. Український педагогічний словник / За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Либідь, 1988. – 636 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Київ: «Академвидав», 2006. – 352 с.
10. Чистикова В.М. Основы модульного подхода к содержанию непрерывной профессиональной подготовки // Инновации в образовании. – 2008. – №5. – С. 5370.
11. Январские педагогические чтения: современные образовательные технологии. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2004. – 148 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тульська Оксана Леонідівна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

*Наукові інтереси:* професійна культура майбутніх екологів.

## ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ

Анатолій ТУРЧАК, Олена МАРКОВА  
(Кіровоград)

У статті розкриті актуальні проблеми створення цілеспрямованої мотивації у дітей середнього шкільного віку до здорового способу життя та систематичних занять фізичною культурою і спортом, психолого-педагогічні особливості розвитку дітей старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям.

Негативний вплив різноманітних факторів (соціально-економічних, екологічних, побутових) на соматичний, психічний та духовний стан підлітків, період диспропорцій у фізичному розвитку учнів старшого підліткового віку, недосконала система навчання і виховання щодо збереження та відтворення здоров'я ведуть до збільшення відсотку підлітків з ослабленим здоров'ям. Спосіб життя значною мірою залежить від соціально-економічних умов, але в той же час і від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей її психіки та стану здоров'я. У теперішній час особливого значення набуває виховання здорового способу життя дітей, зокрема, підлітків. Від того, наскільки успішно зможуть сформулювати та закріпити у свідомості навички здорового життя в підлітковому віці, залежатиме в майбутньому реальний спосіб життя, що перешкоджає або сприяє розкриттю потенціалу особистості.

В Україні впроваджуються певні заходи з пропаганди здорового способу життя (у роботі такого спрямування задіяні приблизно десять міністерств та відомств). Діяльність громадських, дитячих та молодіжних організацій більшою або меншою мірою також спрямована на виховання здорового способу життя в дітей та молоді, проте діють вони як окремі елементи, не маючи між собою

практично ніяких зв'язків. Не створено єдиної системи заходів та засобів пропаганди здорового способу життя, практично відсутні соціально-економічні чинники стимулювання молоді до такого стилю життєдіяльності. Можливо, ці причини і є тим гальмом, яке не стимулює молодь бути ближче до засад здорового способу життя. Тому одним з головних педагогічних завдань виховної роботи в загальноосвітніх закладах є створення в старших підлітків мотивації щодо здорового способу життя й вироблення в них індивідуального, валеологічного та обґрунтованого способу життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що поняття здорового способу життя необхідно розуміти ширше, не тільки як конкретні форми життєдіяльності, але й як систему ціннісних орієнтацій, інтересів, моральних установок, потреб, мотивів, цінностей та об'єктивних суспільних умов, спрямованих на оздоровлення людини. Останні дослідження у сфері виховання здорового способу життя дітей і молоді вказують на необхідність цілеспрямованої мотивації до способу життя, який відтворює, зберігає та примножує здоров'я. Так, М.Я. Віленський [1], П.А. Виноградов [2], Б.Ф. Ломов [6], уважають, що для збереження здоров'я важливою є мотивація здорового способу життя і що головна причина в його дотриманні чи порушенні криється у свідомості людини, її психіці. Ю.П. Лисицин [5] зазначає, що здоровий спосіб життя пов'язаний з особистісно-мотиваційним утіленням

індивідами своїх соціальних, психічних і фізичних можливостей та здібностей. Д.Е. Касенок [3], який досліджував процес формування моральних цінностей здорового способу життя старшокласників, стверджує, що психолого-педагогічні детермінанти й умови здорового способу життя – це мотиваційно-ціннісна сфера особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ставлення та індивідуальні якості й особливості. Розглядаючи формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя, С.В. Лапаєнко [4] за основу взяла такі критерії: когнітивний (пізнавальний), емоційно-мотиваційний та поведінково-діяльнісний. Одним з показників емоційно-мотиваційного критерію є: здатність орієнтуватися на загальнолюдські духовні цінності, у тому числі на здоров'я як цінність; морально-етична та естетична мотивація дотримання правил здорового способу життя.

Проведений аналіз наукових праць з проблем виховання здорового способу життя, зокрема мотивації до його дотримання, вказує, що старші підлітки з відхиленням у стані здоров'я не були об'єктом спеціального дослідження. Мотиви, переконання, ставлення й ціннісні орієнтації таких дітей дещо відрізняються від практично здорових учнів.

У процесі вивчення сформованості мотиваційного компонента здорового способу життя ми поставили такі завдання:

- охарактеризувати переконання старших підлітків з ослабленим здоров'ям, що здоровий спосіб життя є необхідною умовою повноцінного існування й розвитку особистості;

- визначити ранг здоров'я учнів старшого підліткового віку в ієрархії загальнолюдських цінностей;

- проаналізувати мотивацію щодо ведення здорового способу життя й до занять фізичною культурою і спортом дітей середнього шкільного віку;

- визначити ставлення учнів до саморуйнівної поведінки й епізодичного куріння та вживання алкогольних напоїв.

При визначенні, наскільки необхідним для повноцінного існування і розвитку для старших підлітків є здоровий спосіб життя, було з'ясовано, що 87% школярів вважають, що ЗСЖ необхідний. Позитивна відповідь була обґрунтована різноманітними переконаннями, найбільший відсоток (45% школярів) мала відповідь: “Для профілактики хвороб”. На другому місці перебувають такі переконання: у хлопців (25%) “Для досягнення різних цілей у житті”, у дівчат (22%) “Здоров'я майбутніх дітей, створення повноцінної родини”.

При дослідженні ціннісних орієнтацій старших підлітків з ослабленим здоров'ям ми провели ранжування для виявлення їхнього ставлення до свого здоров'я. Перед ними було поставлене питання: “Назвіть 10 Вам відомих загальнолюдських цінностей”. Результати ранжування свідчать, що в учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям така цінність, як здоров'я, займала 5-ту позицію у хлопців, і 4-ту позицію у дівчат: на I місце здоров'я поставили лише 4 респонденти-хлопці (5%) і 8 респондентів-дівчат (9%), взагалі не знайшли місце здоров'ю серед своїх життєвих цінностей 18 хлопців (21%) і 6 дівчат (7%). Перші три місця в ієрархії загальнолюдських цінностей старших підлітків-хлопців зайняли такі цінності, як “наявність близьких друзів”, “матеріальна забезпеченість, гроші, добробут”, “свобода”, у дівчат – “кохання”, “родина”, “матеріальна забезпеченість, гроші, добробут”.

Аналіз результатів дослідження мотивів ведення здорового способу життя в старших підлітків з ослабленим здоров'ям вказує, що в старших підлітків (48%) превалюють вузько-особистісні мотиви ведення ЗСЖ. Суттєва гендерна різниця спостерігається в мотивах “уникнення неприємностей”. Так, у дівчат ця група мотивів становить 47%, у хлопців – 21%. Найнижча мотивація до ведення здорового способу життя в учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям: до групи соціальних мотивів (почуття обов'язку й відповідальності за здоров'я) 11% школярів назвали цей мотив головним. Тільки 25% учнів поставили особистісні мотиви (самовизначення та самовдосконалення) на одне з перших місць.

При дослідженні мотивації щодо ведення ЗСЖ ми також з'ясовували ставлення учнів середньої школи до здоров'я як до засобу або як до мети. Так, 85% дівчат відмітили, що розглядають його як засіб і лише 15% анкетованих убачають у здоров'ї мету. При цьому 30% дівчат відзначають, що вважають здоров'я як засіб лише тому, що воно в них є, що можна розглядати, як те, що вони допускають, що здоров'я може стати метою, якщо з ним можуть виникнути деякі проблеми. Старші підлітки-хлопці з ослабленим здоров'ям розглядають його як мету в 31% випадків, 67% – як засіб, один учень відмітив, що визначає для себе здоров'я і як мету і як засіб, і ще один школяр охарактеризував його як ні те, так і не інше.

Як пояснення, чому здоров'я розглядається як мета спостерігалось наступне: “довголіття, профілактика хвороб, здоров'я є найголовнішим у житті”, “здоров'я є підґрунтям щасливого життя, запорука легкого й безпроблемного життя, сенс життя втрачається при втраті здоров'я”. Таким чином,

часто при констатації того, що здоров'я є мета життя, воно насправді розглядається як засіб для досягнення різних життєвих цілей, а розглядання його як мети тільки підкреслює беззаперечну важливість здоров'я для особистості.

При розгляданні здоров'я як засобу старшими підлітками з ослабленим здоров'ям наводяться наступні аргументи: "Досягнення інших життєвих цілей, здоров'я як запорука щасливого життя"; "Здоров'я розглядається як засіб, тому що воно є" (таким чином відповіли 28% дівчат і 7% хлопців), тобто передбачається, що здоров'я може стати метою при будь-яких проблемах з ним, "Здоров'я є засобом, тому що не завжди намагаємося дотримуватися здорового способу життя".

Дослідження мотивів старших підлітків з ослабленим здоров'ям щодо занять фізичною культурою і спортом відбувалося в процесі вибору ними визначених нами мотивів. Одержані дані вказують на наступні переважальні мотиви щодо занять фізичною культурою і спортом у позакласній діяльності: на першому місці перебувають два мотиви, які характерні для дітей цього вікового періоду, це – "друзі по секції, команди" – 47% респондентів, "визнання ровесників" – 41% хлопців і дівчат. Цікаво, що досить високий відсоток респондентів назвали мотив "більш привабливий до протилежної статі", що становить 39% відповідей. Наступні мотиви, які набрали достатню кількість відповідей, – це: "самокритика" (35%), "критичні зауваження навколишніх" (35%). Майже кожен четвертий підліток мотивами до занять фізичною культурою і спортом назвав: "страх невдачі" (26%); "підтримання гарної форми" (27%), "досягнення більшого рівня впевненості в собі" (25%). Мотив "змагання з товаришами класу, школи, команди" набрав невелику кількість відповідей (7%), на відміну від практично здорових дітей.

Для вивчення ставлення старших підлітків з ослабленим здоров'ям до саморуйнівної поведінки використовувалася методика незакінчених речень. Учні пропонували продовжити написані вчителем речення для створення реклами про шкідливість куріння та алкоголю на організм людини.

Відповіді у вигляді продовження речень старшими підлітками ми розподілили на три групи. Перша група містила відповіді, які вказували на негативний вплив шкідливих звичок на організм людини („призводить до хвороб”, „хворіє серце, печінка, легені”, „людина довго не живе”, „це призводить до погіршення здоров'я” і т. п.). Друга група містила відповіді, що вказували на певні перешкоди в житті людини через наявність

шкідливих звичок („заважає повноцінному життю”, „призводить до деградації особистості”, „гальмується саморозвиток”, „втрачається сенс життя”). Третя група містила відповіді, які характеризували втрату майбутніх життєвих цілей (“нездатність створити сім'ю”, “вірогідність безпліддя і народження хворих дітей”, “неспроможність знайти гарну роботу”). Результати дослідження вказують, що 76% респондентів вибрали першу групу відповідей, з них 80% назвали тільки цю групу, і тільки 9% старших підлітків з ослабленим здоров'ям назвали у своїх закінченнях речень усі визначені нами групи.

За результатами бесід були визначені провідні мотиви вживання старшими підлітками з ослабленим здоров'ям алкогольних напоїв та куріння. Так, 45% учнів серед мотивів початку куріння і вживання алкоголю називають „наслідування”. Це свідчить про високий вплив соціального середовища на поведінку старших підлітків, що повинно враховуватися при вихованні здорового способу життя в школі. Мотив “бажання відчути ейфорію, поліпшити настрій” назвали 30% досліджуваних, мотив “зацікавленість, відчуття чогось нового” – 16% школярів, не визначилися з мотивом 5% дітей, мотив “для сміливості” – 4% підлітків. Приголомшує той факт, що тільки два респонденти зі 172 досліджуваних ніколи не вживали алкоголь і не курили.

У процесі нашого дослідження ми також з'ясували мотиви щодо утримання учнів від шкідливих звичок, провідним з яких виявився – “знання про наслідки шкідливих звичок”(55%), другу позицію зайняв мотив – “приклад дорослих: батьків, педагогів, кумирів” (20%), третя сходинка – „поради батьків, педагогів, друзів” (16%), четверте місце – “перешкоди (неможливість “дістати” цигарки, алкоголь)” (9%).

Переважає більшість старших підлітків (93%), за нашими дослідженнями, позитивно ставляться до епізодичного куріння і вживання алкогольних напоїв (“епізодичне вживання не зашкодить здоров'ю і не сприятиме звиканню”, “можна трохи випити або покурити на свята, на дискотечі, під час відпочинку, для підняття настрою, зняття напруження”), нейтрально (ймовірніше негативно, але можливо в колі друзів, щоб не бути “білою вороною”) – 6% школярів, негативно (“навіть епізодичне вживання негативно впливає на стан здоров'я, може призвести до втрати контролю”) – 1% учнів, що вказує на абсолютно неправильне ставлення до шкідливих звичок майже усіх досліджуваних.



Узагальнений аналіз результатів дослідження уможливив нам зробити наступні висновки:

- учні старшого підліткового віку розглядають здоровий спосіб життя в більшості випадків не позитивно (для розвитку, особистісного зростання, самовдосконалення), а негативно (як спосіб для запобігання хворобі);

- в ієрархії загальнолюдських цінностей старших підлітків з ослабленим здоров'ям цінність "здоров'я" не перебуває на першому місці, хоча його значущість усвідомлюється певною кількістю респондентів. Проведене ранжування також указує на гендерні відмінності в ієрархії життєво важливих цінностей дітей старшого підліткового віку, що обов'язково необхідно враховувати при впровадженні технології виховання здорового способу життя у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів. Пріоритетність таких цінностей, як "наявність близьких друзів, дружба" і "матеріальна забезпеченість" указує на бажання старших підлітків бути членом певної референтної групи, котра набуває для них найістотнішої значущості, та отримувати задоволення своїх потреб, що може слугувати чинником виникнення виявів девіантної поведінки чи, навпаки, сприяти формуванню адекватної, спрямованої на успіх поведінки, котра є запорукою здорового способу життя. Високий ранг такої цінності, як "кохання" вказує на активне опанування статевої ролі в старших підлітків, від чого залежить впевненість у собі, цілісність переживань, визначеність установок і розвиток романтичних стосунків, а в деякій кількості сучасних старших підлітків, на жаль, і сексуальних;

- найнижча мотивація до ведення здорового способу життя в учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям до групи соціальних мотивів (почуття обов'язку й відповідальності за здоров'я) викликає тривогу та вказує на соціальні проблеми взаємостосунків між учнями, моральними оцінками подій і вчинків, на невисокий рівень духовності й прагнення допомогти іншим. Тому виховна робота загальноосвітніх навчальних закладів повинна бути спрямована на розвиток соціального й духовного компонента здоров'я особистості;

- мотиви школярів щодо занять фізичною культурою і спортом указують на те, що група однолітків, а точніше референтна група, набуває для старшого підлітка найістотнішої значущості. Мотиви "друзі по секції, команді" та "визнання ровесників" є головними в ієрархії мотивів при всій орієнтації на ствердження свого "Я" серед однолітків, деякі старші підлітки відзначаються особистісним

конформізмом. Конформні діти залежні від інших прагнуть виконати все, на що їх штовхає референтна група. Це явище частіше трапляється серед старших підлітків з ослабленим здоров'ям та заниженою самооцінкою, зневірених у собі (третя сходинка мотивів – "самокритика", "критичні зауваження навколишніх", "страх невдачі"). Тому одним з головних завдань учителя фізичної культури є залучення таких дітей до різноманітних колективних форм фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи;

- у дітей з ослабленим здоров'ям також низький рівень змагальності, який негативно впливає на поведінку в ситуаціях соціального оцінювання, на відміну від мотивації досягнення, що фокусується на змаганні із самим собою. Таким дітям необхідно подолати сором і скутість та прищепити їм дух змагання. Для цього фізичне виховання з такими дітьми треба поєднувати з різноманітними позакласними заходами, де може здійснюватися соціокультурна інтеграція учнівської молоді та можливість відчувати перемогу та успіх у певних формах фізкультурно-оздоровчої діяльності;

- мотив "більш привабливий до протилежної статі" вказує на надмірну увагу до своєї зовнішності та фізичних можливостей у старших підлітків, що повинні стати тим підґрунтям, на яке повинен спиратися педагог і впливати на активізацію пошуку нових цінностей у школярів з відхиленням у стані здоров'я таких, як фізична досконалість та зовнішня привабливість. Фізична краса та сила є дієвими спонукачами в вихованні здорового способу життя, виробленні потреби у систематичних заняттях фізичними вправами, переконанні, що здоров'я і гарна зовнішність – два взаємопов'язаних поняття;

- діти старшого підліткового віку усвідомлюють негативний вплив шкідливих звичок, проте недостатність їхніх знань щодо цього питання, негативний досвід сімей, де батьки курять, пиячать, невміння встановити причинно-наслідкові зв'язки призводить до того, що переважна більшість старших підлітків, усвідомлюючи негативність шкідливих звичок, уважають, що з ними можна жити, і це не призводить до тотального погіршення здоров'я і не впливає на подальше життя особистості.

Дослідження особливостей мотивації до здорового способу життя старших підлітків з ослабленим здоров'ям дає змогу диференційовано підходити до проведення виховного процесу з формування ЗСЖ та забезпечити ефективну роботу в цьому напрямку. Для комплексної оцінки цілеспрямованої мотивації щодо дотримання

здорового способу життя учнівської молоді необхідно також дослідити й мотиви дотримання ЗСЖ з навколишнім соціальним середовищем, що постійно взаємодіє із старшими підлітками, яке суттєво впливає на сформованість їхнього здорового способу життя (родина, шкільний колектив, референтні групи та ін.).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виленский М.Я. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9–11.
2. Виноградов П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / Виноградов П.А. – М.: Мысль. 1990. – 268 с. – (Проблемы и перспективы в использовании средств массовой информации в их пропаганде №6).
3. Касенко Д.Э. Формирование нравственных ценностных ориентаций здорового образа жизни старшеклассников: дис... кандидата пед. наук: 14.03.98/ Касенко Д.Э. – Витебск. 1998. – 254 с.

4. Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: дис. кандидата пед. наук: 21.02.00/ Лапаєнко С.В. – К. 2000. – 249 с.

5. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье / Лисицын Ю.П. – Москва Медицина. 1987. – 316 с. – (Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения т. 1).

6. Ломов Б.Ф. Проблема личности в психологической науке / Ломов Б.Ф. – Москва Наука. 1988. – 124 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Турчак Анатолій Леонідович** - кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка, декан факультету фізичного виховання.

*Наукові інтереси:* фізичне виховання учнівської і студентської молоді.

**Маркова Олена Віталіївна** – пошукувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка, старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичної реабілітації.

*Наукові інтереси:* мотивація до занять фізичною культурою і спортом, виховання здорового способу життя учнівської молоді.

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

**Наталія УЙСІМБАЄВА**  
(Кіровоград)

У статті акцентується увага на необхідності розвитку в майбутніх фахівців творчих здібностей як складової формування їхньої професійної компетентності, визначається вплив науково-дослідної діяльності студентів на формування їхнього творчого потенціалу.

У контексті особистісної орієнтації як основного напрямку розвитку професійної освіти особистість постає як активний суб'єкт життєдіяльності, компетентна особа, здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їхні наслідки.

Професійна компетентність спеціаліста визначається не лише базовими знаннями та вміннями, але і його ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, сталими взаємостосунками з людьми, з якими він навчається, а в подальшому працює, здатністю до розвитку свого *творчого* потенціалу.

Професійна діяльність фахівця в сучасних умовах передбачає наявність творчого підходу до вроз'язання професійних завдань, аналізу отриманої інформації тощо. Тому формування досвіду творчої діяльності для студента як майбутнього фахівця є необхідною складовою його професійного розвитку, удосконалення професійної компетентності.

*Метою* статті є обґрунтування необхідності розвитку творчих здібностей під час підготовки майбутніх фахівців як умови ефективного формування їхньої професійної компетентності.

Дослідженню різних аспектів творчості особисті присвячено праці: Я.А. Пономарьова (психологія творчості, мислення і творчість), А.М. Матюшкіна (проблемні ситуації у мисленні та навчанні), П.К. Енгельмейера (теорія творчості й творче середовище), В.А. Моляко (психологія творчості), В.Ф. Овчинникова, Н.Ю. Посталюк (творчий потенціал особистості), Е.В. Ілієнкова, А.Ф. Лосєва, В.Ф. Овчинникова (сутність, структура й соціальна структура творчості).

Н.Ю. Посталюк розглядає творчий потенціал особистості як інтегрований вияв різних якостей особистості й уважає, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності в його реалізації [6].

На думку В.Ф. Овчинникова, творчий потенціал особистості – це “інтеграційна якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити й розв'язувати нові завдання у сфері своєї діяльності, яка має суспільне значення” [5, 6].

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості. Творча робота студента ефективна тоді, коли доцільна з погляду її корисної цінності, суспільної значущості. Мета творчості, що здатна стимулювати активну діяльність людини, полягає у самостверженні за допомогою створення матеріальних і духовних цінностей. Опосередкована, власне, педагогічна мета – це розвиток у вихованців сутнісних сил, здатності здобувати й

використовувати знання в процесі доцільної корисної діяльності. Ці завдання досягаються, коли в організації професійної підготовки широко застосовуються методи наукової творчості.

Істини науки перебувають у постійному русі, розвитку, й тому наукове пізнання має творчий характер. Воно стосується глибин, сутності речей, які повинне розкривати.

В.Б. Бондаревський висловив думку про те, що “інтерес до знань як глибока спрямованість особистості й стійкий мотив навчання пробуджує творче мислення в будь-якої людини, створюючи найбільш позитивні умови для формування й розвитку нового стилю розумової роботи, вияву творчої особистості” [1, 103].

Виховання студента як творчої, духовно збагаченої особистості – актуальне завдання суспільного розвитку, без розв’язання якого неможливо забезпечити суспільство творчими спеціалістами.

Формування досвіду творчої діяльності – один з компонентів освіти. Зміст освіти повинен стати орієнтованим на розвиток творчих здібностей студентів, рівень яких визначатиме професіоналізм працівника.

При організації навчально-пізнавального процесу необхідно органічно поєднувати соціальногрупові методи з творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності.

“Творчі люди – це люди, які здатні мислити по новому, самостійно ставити перед собою завдання, цілі, пропонувати нестандартні рішення, опиратися рутинному підходу, орієнтуватись більше на майбутнє, а ніж на минуле” [3, 42].

Важливо так зорієнтувати навчальний процес, щоб студенти перебували в атмосфері творчості, могли й бажали творити нове залежно від свого рівня розвитку, бажань, стійкості інтересів, могли вибирати для себе форму вияву й участі у творчій самостійній діяльності, реалізуючи свою пізнавальну активність. Чим ширший діапазон участі студентів у творчому процесі, тим реальніші можливості у викладача активізувати розвиток творчих потенцій студента, тим якісніша співпраця, тим ефективніший процес професійного навчання.

Оволодіння елементами науково-професійного світогляду значною мірою визначає спрямованість та ефективність творчої діяльності людини.

Завданням навчального закладу повинен стати розвиток у майбутніх фахівців таких творчих якостей, як:

- креативність (здатність виробляти нові ідеї);

- інтуїція (виявлення суттєвості);  
- оригінальність (наявність творчої уяви);  
- асоціативність (уміння проводити аналогію);  
- дивергентність (здатність мати декілька підходів до розв’язання однієї проблеми) [7].

Постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей, необхідні людині в умовах інформаційного суспільства.

Інтелектуальні якості підкріплюють професійні вміння фахівця, допомагають йому знаходити правильні рішення у своїй роботі, зумовлюють ефективність творчості, пошуку нових, неординарних способів розв’язання проблем. Серед цих якостей – чіткість і логіка мислення, його критичність, творча уява, винахідливість, дотепність. Особливу роль у майбутній професійній діяльності відіграє оперативність мислення, що характеризує його здатність швидко знаходити оптимальне розв’язання професійних завдань.

Розвиток творчого мислення, здатності до аналізу та нестандартного розв’язання проблеми, індивідуального стилю є обов’язковими складовими професійної підготовки, а відповідно й формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Мислення – це раціональний рівень і спосіб формування пізнавальних, оцінювальних і практичних дій. Одним з найважливіших результатів процесу навчання студентів майбутній професійній діяльності – бажаний рівень формування в них професійного мислення. Формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста неможливе без розвитку професійного мислення.

Розвиток активного мислення студентів – це основна формула процесу навчання, яка спрямована на:

- формування умінь і навичок здобувати знання;
- рух від невідомого до відомого;
- розвиток пізнавальної активності, ініціативи, творчого мислення;
- вироблення психологічної установки на самостійне систематичне набуття знань і вмінь орієнтуватись у широкому потоці інформації.

Компетентність забезпечує успішний перебіг творчого мислення, результатом якого є побудова гіпотез, виникнення передбачень. Відомо, що ніякий заклад вищої освіти не в змозі навчити своїх випускників усього й на всі випадки життя. Але він у змозі й повинен сформувати спроможність до оволодіння

досвідом і методами наукового пізнання, щоб майбутній спеціаліст (випускник) з найменшими затратами додаткової праці й часу міг завжди засвоювати нові знання й розширював свій теоретичний кругозір.

За час навчання в студента необхідно максимально розвинути творче мислення. У цьому напрямку суттєве значення має зміст науково-дослідної діяльності студентів як у межах навчального процесу, так і в позааудиторний час.

Для формування особистості студента як творчого, ініціативного фахівця необхідно залучати його до науково-дослідної діяльності, яка привчає студента до самостійності, виробляє у нього вміння застосовувати набуті знання при розв'язанні конкретних завдань, вільно орієнтуватись у літературі за обраним фахом, а також виховує вибагливість до себе, зібраність, цілеспрямованість.

Ефективність наукової творчості майбутніх спеціалістів, оптимальне використання їхніх потенційних можливостей залежить від раціональної організації науково-дослідної діяльності студентів (НДДС).

Творча наукова робота студента ефективна тоді, коли вона є доцільною з погляду її корисності, актуальності й суспільної значущості.

Метою організації науково-дослідної роботи студентів є:

- надання максимальної можливості для розвитку особистості й професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця;
- розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності;
- формування потреби безперервного самостійного поповнення знань;
- здобуття глибокої системи знань як ознаки їхньої міцності.

Методи наукової організації праці студентів вибираються з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. За основу беруть загальні принципи науково-дослідної діяльності: творчий підхід, плановість, робота над собою, діловитість, практичність.

Досвід роботи, психолого-педагогічні дослідження показують, що студенти з вираженою тенденцією до творчої діяльності становлять від 18 до 27 %, із середніми творчими можливостями – від 55 до 69 %, з низькими – від 13 до 18 %. Це свідчить про те, що, по-перше, є можливість, а, по-друге, необхідність розвивати творчі здібності майбутніх спеціалістів [8, 27].

Якщо студент не обмежується засвоєнням знань та фактів і вносить у цей процес щось нове, оригінальне, розкриває нові сторони проблем і питань, що вивчаються, використовує

більш широке коло джерел, використовує більш досконалі методи власної пізнавальної та практичної діяльності, то її можна визначити як творчу. У цьому сенсі творча діяльність його наближується до дослідницької роботи.

Сформованість самостійності професійного мислення визначається в умінні молодого спеціаліста формулювати нові проблеми, знаходити нові підходи до їхнього усвідомлення, виявлення ініціативи в розв'язанні проблем. Саме професійне мислення є необхідною умовою творчості в майбутній професійній діяльності. Здатність спеціаліста творчо мислити потрібна йому як для оцінювання власної праці, так і для розв'язання виробничих завдань.

Вища школа готує випускників до різноманітної творчої діяльності: професійної, соціально-культурної, громадської і формує не просто конкретні знання визначеного діапазону та обсягу, а фундамент соціальної ініціативи, здатність працювати за обраним фахом та з людьми. Головним завданням сучасного вищого навчального закладу є розвиток творчої самостійності майбутніх фахівців.

У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники. До основних соціальних рис (якостей), що характеризують спеціаліста як творчу особистість слід віднести: глибину та обсяг знань, вміння застосовувати їх у різних ситуаціях, сформовану стійку потребу до постійного відновлення знань й оволодіння новими, цілеспрямоване прагнення до істини, здатності глибоко проникати в сутність проблеми, творчу самостійність, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, до свідомого розвитку і формування своїх здібностей до творчості.

Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити й порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх думок, критичність, сміливість, терпимість.

Досвід роботи з розвитку творчої активності студентів свідчить, що більшість з них не набули навичок творчої роботи в школі. У зв'язку з цим викладачі ВНЗ передбачають ланцюжок послідовних кроків "від простого до складного" з метою розвитку в студентів творчого потенціалу.

Саме науково-дослідна діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу особистості. Ця діяльність характеризується високою мотивацією до активної пізнавальної праці, розвитку творчих здібностей, досвіду творчої роботи, характерологічних особливостей особистості [4].

Формування та розвиток навчально-дослідних умінь створює умови для досягнення в майбутньому значно кращих результатів у професійній діяльності завдяки розвитку відповідних здібностей (проектувальних, інформаційних, аналітичних, комунікативних тощо) [2].

Участь у науково-дослідній діяльності має свої специфічні особливості, які зводяться до індивідуальної роботи студентів. Як засвідчує практика організації науково-дослідної роботи, залучення студентської молоді до цієї діяльності сприяє розвитку творчого характеру навчального процесу.

Розвиток творчої особистості майбутніх спеціалістів, раціональна організація навчально-виховного процесу, керівництво формуванням загальних та індивідуальних особливостей студентів, їхня підготовка до майбутньої професійної діяльності, неперервна самоосвіта й самовиховання мають стати найважливішими проблемами організації життєдіяльності сучасного вишу.

Професійна компетентність передбачає постійне підвищення кваліфікації, пошук можливостей до найбільш повного розкриття себе в професії, самостійність, відповідальність, здатність до інноваційної діяльності. Розв'язання проблеми підготовки фахівців з готовністю творчо й професійно розв'язувати виробничі та соціальні завдання ми вбачаємо в

необхідності здійснити значні якісні зміни в організації та змісті професійної підготовки майбутніх фахівців через залучення їх до пізнавально-творчої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревський В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 143с.
2. Борисова О., Харченко Н. Науково-дослідна діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Болонської конвенції // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С.33.
3. Воробйов С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого розв'язання дидактичних задач // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С.42–44.
4. Драч І.І. Оцінювання творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 41. – С.153–160.
5. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства. – Л., 1974. – 175с.
6. Посталок Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. Изд.-во Казанского университета, 1989. – 205с.
7. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 128 с.
8. Степанець І.О. До проблеми підвищення якості професійної підготовки у педагогічному коледжі. Про ефективність і ефект // Коледжанин. – 2004. – № 4. – С.25–28.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Уйсїмбаєва Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, ст.викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

## РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-х РОКАХ ХХ ст.

**Оксана ФІЛОНЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті розглянуто історичний аналіз становлення і розвитку української радянської шкільної освіти у 20-х роках ХХ ст. Зроблено спробу дослідити концептуальне й практичне розв'язання вирішення освітньої політики України в зазначений період, розкрити досягнення й поразки.

Необхідність вивчення історичного досвіду, проведення ретроспективного аналізу розвитку освіти зумовлюється особливостями сучасного етапу освітніх реформ. Метою історичних досліджень повинно стати нагромадження, аналіз, порівняння фактичного матеріалу, технологій здійснення навчально-виховного процесу в історії вітчизняної та зарубіжної освіти. Без вивчення історичного досвіду неможливо простежити й обґрунтувати способи трансформації традиційних ідей у новітні, оскільки без зв'язку з традицією немає новаторства, а конструювання майбутнього без використання досвіду минулого значно вповільнюється. Нині ми долаємо усталені стереотипи, які заважають по-новому бачити

проблеми становлення людини, прагнемо створити нову парадигму освіти, нову національну школу в Україні. На шляху реалізації визначених концептуальних ідей та поглядів щодо основних напрямів розвитку сучасної системи освіти погляд в історію є доцільним для уникнення помилок, виявлення здобутків та інноваційного потенціалу.

Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних істориків педагогіки до різних аспектів досліджуваного питання, зокрема О. Сухомлинська порушувала у своїх дослідженнях питання розвитку педагогічної науки в УСРР у 1920 – 1933 рр., становлення української національної школи в зазначений період розглядає С.Філоненко. Становлення й розвиток нової освітньої системи в УСРР у 20-ті роки розкрив у своїх працях В. Липинський, загальноосвітньої школи в 1920 – 1933 рр. науковець В. Борисов. Останніми роками в Україні з'явилися праці, у яких автори дають

порівняльну характеристику парадигми освіти радянського періоду та сучасних демократичних країн, розглядають варіанти новітньої освітньої парадигми, що народжується в умовах реформування освіти.

Пошуками нової парадигми освіти в Україні у 20 — 30-х роках займалися С. Русова, Я. Чепіга, Г. Гринько, Я. Ряппо, Н. Крупська, А. Дембо, А. Макаренко, М. Скрипник, С. Сірополко, Г. Ващенко та ін.

**Метою статті** є висвітлення процесу реалізації української радянської шкільної освіти в УСРР, зробити спробу дослідити концептуальне й практичне розв'язання освітньої політики Україні в зазначений період, розкрити досягнення і прорахунки.

**Виклад основного матеріалу.** У 20-х роках ХХ ст. в Україні, як і всюди на теренах колишньої Російської імперії, радянський уряд добре усвідомлював важливість розвитку освітньої галузі, що мало сприяти забезпеченню остаточного утвердження більшовицької влади й побудові нового суспільства. Це був час напруженого пошуку нового світорозуміння, нових перспектив розвитку, який у результаті завершився болісним процесом переоцінки цінностей.

У цей період радянська влада, що утверджувалася в Україні, поставила грандіозне завдання — ліквідацію неписьменності й поширення грамоти серед населення. Визначені новою владою плани настільки перевищували висхідний культурний рівень населення, що були названі “культурною революцією”. Перед освітою у 1920-х роках стали два важливі завдання: 1) охопити шкільним навчанням максимальну кількість дітей; 2) ліквідувати неписьменність дорослого населення, яка значною мірою стояла на заваді формуванню політичної свідомості мас.

Отже, уже в 1920 р. склалась українська система освіти, основи якої заклали народний комісар освіти Г. Гринько та його й однодумці. Можна виділити такі її ланки: 1) дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія й ін.) — від 4 до 8 років; 2) соціальне шкільне виховання (трудова школа, яка поділялася на два концентри: 1-й чотирирічний — від 8 до 12 років і 2-й трирічний — від 12 до 15 років); 3) професійна освіта: а) професійна школа — дво- або трирічна з щорічним стажем після навчання — для підготовки кваліфікованих робітників; б) технікуми (3 роки) — для підготовки інструкторів; в) інститути (4 роки) — для підготовки висококваліфікованих спеціалістів-практиків; г) академії (2 роки) — для підготовки вчених тієї чи іншої галузі науки.

Професійна освіта, що мала підготовляти спеціалістів для окремих галузей діяльності,

розподілялася відповідно до цих галузей на такі вертикалі: індустріальну, агрономічну, соціально-економічну, педагогічну і т. д. Деякі вертикалі не мали власних професійних шкіл (вертикалі — мистецька, наукова й педагогічна), а деякі не мали технікумів (наукова, педагогічна, соціально-економічна й медична) [12, 653].

Порівнюючи з тодішньою російською системою українська шкільна система відрізнялася тим, що, по-перше, українська система зовсім вилучала зі своєї схеми університети, залишаючи однаке в системі так звану наукову вертикаль, куди повинні були ввійти інститути та академії теоретичного знання; по-друге, єдина трудова школа в радянській Росії була дев'ятирічна, тоді як трудова школа в Україні була семирічна; технікуми в радянській Росії були вищими школами, тоді як за схемою України технікум був підготовчою школою до інституту, що належав до категорії вищої школи. Але обидві ці системи були перейняті одною метою — через школу до соціалізму та одним основним принципом — державна монополія в освітній справі.

Схема Г. Гринька незабаром підпала деяким змінам, які вніс до неї тодішній заступник народного комісара освіти УССР. Я. Ряппо. Так, з неї вилучено наукову вертикаль, бо в умовах наявності наукових установ в кожній вертикалі цілком зайвими вважалися загальні наукові установи. Інститут і технікум визнано за рівноправні як ВНЗ (вищі навчальні заклади) з тою різницею, що технікум мав своїм завданням підготовляти вузького спеціаліста, а інститут — спеціаліста-адміністратора та організатора. Змінено структуру вертикалів, протяжність курсу, стаж тощо.

Шкільна система України радянської доби все більше переймалася характером професіоналізму завдяки поєднанню вже першої ланки школи — трудової школи — з виробництвом.

Основна шкільна система весь час підлягала різним доповненням у зв'язку з появою цілої низки нових типів шкіл робітничо-селянської освіти (робітничі факультети, школи фабрично-заводського учнівства, школи селянської молоді та ін.).

Народний Комісаріат освіти весь час шукав методів навчання їх оголошував їх — один за одним — за універсальні. Необхідний був час, щоб налагодити роботу з тими чи іншими методами, але нетерпіння, яке було притаманне керівникам і яке відповідало курсу партії з побудови соціалізму в короткий час та психологічна й професійна невідповідність учителів не сприяли ефективності цього процесу. В цьому контексті доцільно зазначити,

що в наш час частково реалізуються деякі ідеї, зароджені у 20-ті роки, зокрема, вже в 1924 р. Народний Комісаріат освіти проголошує за універсальний так званий комплексний метод, коли замість окремих дисциплін подається учням комплекс конкретних об'єктів і явищ, зв'язаних органічно відповідно до потреб життєвого вивчення теми. Сьогодні є актуальною проблема інтеграції змісту освіти, міжпредметних зв'язків, тому використання досвіду з цього питання є вкрай важливе.

Не було сталості також і в характері трудової школи, який увесь час коливався між професіоналізмом і політехнізмом.

Уже в серпні 1920 р. було створено республіканську комісію з ліквідації неписьменності, яку очолив голова ВУЦВК Г.І. Петровський. Відомо, що тільки навесні та влітку 1920 р. в Україні було відкрито 7 тисяч шкіл і гуртків лікнепу для дорослих, у яких навчалось понад 200 тисяч осіб. У них вивчали рідну мову, арифметику, геометрію, природознавство, історію, географію, політичну економію. Такі школи працювали ввечері три — чотири рази на тиждень. Майже 50 тисяч осіб було охоплено індивідуальним навчанням. Для підготовки вчителів з ліквідації неписьменності в губернських та повітових містах відкривали шестимісячні курси. Наркомос України й губернські відділи народної освіти масовим тиражем видавали "Букварі" та навчальні програми для дорослих.

Основний наголос у культурно-освітній політиці радянської влади робився на більшовицькій ідеології. На місці ліквідованих "Просвіт" радянська влада організує "товариства боротьби з неписьменністю", куди залучалися педагогічні кадри, а також колишні "просвітяни". Тому просвітницькі традиції певною мірою тривали, незважаючи на пильний ідеологічний контроль і заборону самої згадки про "Просвіти".

Проголосивши курс на масову ліквідацію неписьменності, влада й школа через об'єктивні причини опинилися в досить складному становищі. У надмірно тяжких умовах учителям доводилося розробляти методи роботи в новій радянській трудовій школі, працювати без підручників, педагогічної літератури. Відсутність правового й матеріального захисту педагогічних керівників, розгубленість учительства в нових умовах зумовлювали низьку результативність роботи. Лише з 1924 року намітилася тенденція поліпшення і стабілізації освітнього процесу.

Таким чином, одним із найбільш слабких місць радянської школи того періоду була її недостатня матеріальна база, оскільки проголошені владою плани в кілька разів перевищували можливості з їхньої реалізації,

зокрема поширення шкільної мережі йшло більшими темпами, ніж розвиток економічних можливостей держави. А тому в багатьох школах праця проводилася в не ремонтованих будинках, не всі учні були забезпечені підручниками, не вистачало навчальних приладь у школах, діти незаможників погано відвідували школу за браком одягу, взуття, їжі тощо.

Досить серйозною проблемою радянської школи перших десятиліть було другорічництво. Наприкінці 20-х років педагогічна преса заговорила про те, що багато учнів залишається на другий рік, забирає багато коштів і в цілому є ненормальним явищем. Однією з причин відзначалося комплектування шкіл за соціальною ознакою. Наголошувалося, що під час укомплектування шкіл, крім соціальної ознаки, слід звернути увагу на особові картки учнів, які закінчили чотирирічку, і покласти на відповідальність учителів давати рекомендації лише здатним до навчання учням. Другою причиною визначався матеріальний стан шкіл.

Робота перших десятиліть радянської школи вимагала значних зусиль з організації програмного та методичного забезпечення навчального процесу, в чому теж відчувалися суттєві недоліки. На початок 1929 н.р. початкова школа УСРР мала перейти на нові програми — "Програмні матеріали для 1-го концентру трудшкіл" (замість "Порадника Соцвиху" попередніх видань).

Вчительство, яке дедалі активніше втягувалося владою до суспільно-громадських акцій (участь у перевиборах рад, колективізації, індустріалізації, кадрових чистках, антирелігійних кампаніях тощо), ставало інертним до підвищення свого професійного рівня, що, звісно, не могло не позначатися на ефективності праці.

Навіть із умов соцзмагання, яке охопило радянську школу наприкінці 20-х років, можна визначити найбільш вагомі проблеми перед якими стояла радянська школа перших десятиліть свого існування. Зокрема, це: успішність; другорічництво; відвідування занять; раціональне використання академічних годин (у зв'язку із запізненнями, пропусками, скороченим навчальним роком); організація комітетів сприяння для допомоги найбільш вразливим учням взуттям, одягом, харчуванням, приладам, підручниками. До цих додавалися завдання ідеологічно характеру: охопити дітей комуністичним рухом, соцзмаганням; проводити кооперацію учнів; працювати в напрямку піднесення політичної свідомості, громадської активності й педагогічної кваліфікації педагогічних кадрів; забезпечити передплату преси серед працівників освіти; залучати навчальні заклади до антирелігійної

боротьби; посилити зв'язок закладів освіти із суспільними масами.

І у 1923 року на XII з'їзді РКП(б) керівництво партії прийняло рішення про проведення політики коренізації. Її сутність полягала в тому, щоб підготувати надійну опору серед місцевих кадрів. До партійних та державних органів залучали неросіян, щоб службовці вивчали місцеві мови й використовували їх, щоб держава підтримувала культурний і соціальний розвиток інших народів. Український різновид цієї політики називався українізацією.

Українізація почалася зі змін у партійному й державному керівництві. Для втілення політики партії в життя в Україні було призначено Л. Кагановича. Згодом відповідним декретом РНК політику українізації було поширено на навчально-виховні й культурно-освітні установи.

Важливу роль в українізації відіграли наркоми освіти В. Затонський (1922–1923), О.Шумський (1924–1927), М. Скрипник (1927–1933) [8, 268].

З початком українізації у республіці розгорнули роботу сотні курсів української мови, через які мали в обов'язковому порядку пройти місцеві службовці, склавши по їхньому закінченню екзамен. У руслі українізації зверталася увага не лише на перехід навчання українською мовою, але й підвищення рівня освітніх послуг та рівень кваліфікації самого вчительства.

У другій половині 1920-х років влада взяла курс на пришвидшення підготовки спеціалістів із робітників та селян, оскільки в умовах індустріалізації та колективізації проблема кадрів стояла надзвичайно гостро. Одним із способів підготовки радянських професійних кадрів стали робітничі факультети (робфаки) – 3–4-річні загальноосвітні заклади для дорослих, що мали готувати молодь до вступу у ВНЗ без відриву від виробництва.

Існували національні школи різних народів, що проживали в Україні. Так, у 1929–1930 навчальному році в Україні була 1261 російська школа, 786 єврейських, 628 німецьких, 381 польська, 121 молдавська, 73 болгарські, 15 чеських, 11 татарських (без урахування кримських), 6 вірменських, по одній шведській, ассирійській і грецькій школах [11, 62 – 63].

Наприкінці 1920-х років посилюється рівень ідеологізації та радянської пропаганди в суспільстві в цілому і в освітній сфері зокрема. Преса починає рясніти популістськими закличками щодо освітян, заклади освіти дедалі більше втягують у громадсько-масові заходи: вибори й перевибори до Рад, передплату й позику індустріалізації, «боротьбу» за підвищення врожаю і колективізацію,

залучення до соцзмагання, чистку державних органів та установ, боротьбу з «шкідниками» й ворогами комуністичного будівництва та ін.

Підбиваючи підсумки будівництва шкільної освіти в Україні, необхідно визначити такі його досягнення: в досі зазначений період запровадження українізації та переведення всіх установ і шкіл на українську мову навчання; забезпечення освітніх потреб національних меншин; активізація вчительства та виникнення нових методів навчання; перебудова загальноосвітньої школи в професійну; запровадження загального обов'язкового навчання для дітей віком 8 –12 років і порушення питання про загальну семирічну школу. На заваді реформи стояли такі проблеми: перевантаженість учителя; його низьке матеріальне забезпечення, недостатній фаховий рівень; криза шкільного будівництва тощо.

Спостерігаючи за сучасними політичними, соціально-економічними, духовними процесами в Україні, можна без перебільшення стверджувати, що національне відродження може бути повним і функціонально ефективним, якщо воно ґрунтується на культурологічному підході, на духовній, історико-педагогічній та господарській культурі, національній думці, що є не просто компонентами цілісності культури, а виражає найсуттєвіші її складники, безпосередньо пов'язане з історичною національною пам'яттю, господарською практикою, корінними інтересами людей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли УССР /Сост. Н.П.Калениченко. – М., 1987.
2. Васкович Г. Шкільництво в Україні (1905 – 1920). – Мюнхен, 1969. – 226 с.
3. Гунчак Т. Україна : перша половина ХХ століття : Нариси політичної історії. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша половина ХХ ст.). – Київ, ІЗМН, 1998. – 328 с.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – Київ, 1997. – С.5 – 22, 78 – 89.
6. Крилов І. Система освіти в Україні (1917 – 1930). – Мюнхен, 1956. – 96с.
7. Кононенко П., Усатенко Т. Концепція школи нової генерації – українська національна школа-родина // Укр. родина: наук, метод, посіб. – К., 1998. – С.4 – 66.
8. Майборода В. Концепція шляхів демократизації управління освітою в Україні // Концепт, засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 1997. – С.42 – 58.
9. Медвідь Л.А.Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
10. Пижик А.М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР. – К.: Знання, 1998. – С. 18.
11. Радул О.С. Історія педагогіки України: Навчальний посібник. Видання 3-є, доп. і переробл. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2008. – 202 с.



12. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К., 2001. – 912 с.

13. Усатенко Т. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір. – К. : Наукова думка, 2003. – С.150 – 164.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Філоненко Оксана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження розвитку освіти й педагогічної думки в Україні.

## **ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА**

**Василь ЧУБАР**  
(Кіровоград)

У статті розглядаються окремі аспекти вдосконалення фахової підготовки вчителів трудового навчання для формування в старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів творчого ставлення до праці в процесі профільного навчання технологій виробництва.

Проблема підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для всіх галузей виробництва стає досить актуальною й вимагає свого розв'язання. Суть проблеми полягає у тому, що виробництву потрібні робітники, які готові працювати в умовах швидкої зміни технологічних процесів і впровадження новітніх технологій у виробництво. Адже сучасний етап науково-технічної революції характеризується лавиноподібним розвитком новітніх технологій – енерго- і ресурсозберігальних, науковонасичених, мініатюрних, екологічно чистих. Передбачається, що нанотехнології приведуть до значних змін у житті людей. Ці зміни ставлять нові, більш складні завдання перед загальноосвітніми навчальними закладами й вимагають, зокрема, високого рівня професіоналізму від учителів трудового навчання. Адже вони є посередниками між школою та виробництвом і постійно перебувають у центрі проблем трудової підготовки учнів, а також концентрують у собі зусилля шкіл на те, щоб підготувати працівника, готового до трудової діяльності в змінних виробничих умовах, для яких характерні також періоди піднесення та кризи. У зв'язку з цим проблема вдосконалення фахової підготовки вчителів трудового навчання, зокрема до профільного навчання старшокласників, вимагає свого розв'язання. У зв'язку з цим МОІН України видало ряд нормативних документів [5, 8], ведуться пошуки прогресивних технологій профільного навчання [1, 3] та його організації у старшій школі [6] розробляються й упроваджуються різноманітні профілі. Але проблема методичної підготовки вчителів трудового навчання до профільного навчання старшокласників технологій виробництва ще не дістала належного розв'язання.

Ми зупинимося на окремому аспекті цієї проблеми, який ще не одержав належного розв'язання в педагогічній науці та практиці – методиці формування в старшокласників творчого ставлення до праці в процесі профільного навчання технологій виробництва.

Нині в педагогіці та психології дістали певного розвитку технології формування творчої особистості. Більшість авторів (Г. Альтшулер, В. Андреев, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак, В. Кан-Калик, Н. Кичук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоева, В. Цапук) погоджуються з тим, що творча особистість насамперед володіє високим рівнем знань, постійно прагне до нового, оригінального. Для неї творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Найголовнішою ознакою творчої особистості вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності [9]. Це визначення поняття творчої особистості візьмемо за основу.

Серед механізмів, які пропонує педагогіка для формування творчої особистості, зокрема, виділимо дотримання вчителями наступних принципів навчально-виховного процесу:

- принцип розвитку, який передбачає урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- принцип самодіяльності, що передбачає діяльнісний підхід, коли учні відчувають себе співучасниками навчального процесу, а ідеї учителя повністю оволодівають ними;

- принцип самоорганізації, який повинен належним чином використовуватись учителем [7, 115].

У теорії та методиці трудового й професійного навчання для формування творчого ставлення до праці дістали розвитку, зокрема, наступні методи та методичні прийоми:

- проблемне навчання на уроках праці;
- залучення учнів до технічної творчості;
- політехнічна освіта як основа професійної підготовки;
- активізація навчальної діяльності школярів [12, 136–161].

Психологами запропоновані різноманітні рекомендації для розвитку науково-технічної творчості старшокласників у міжшкільних комбінатах, зокрема, творчі тренінги для підготовки учнів до винахідництва та раціоналізаторської діяльності [10]. Ця проблема перебуває під постійною увагою психологів, педагогів-практиків та науковців, якими запропоновано розв'язання її окремих аспектів, зокрема: проаналізовано актуальні проблеми профільного навчання у старшій школі у взаємозв'язку з потребами ринку праці [4]; запропоновано проект концепції залучення учнівської і студентської молоді до технічної творчості [11]; розглянуто окремі аспекти виховання творчого ставлення до праці в контексті освітньої галузі “Технологія” [12].

Ми вважаємо, що процес формування в старшокласників творчого ставлення до праці в процесі профільного навчання технологій виробництва повинен відповідати вимогам нормативних документів МОіН, загальній дидактиці, педагогічній психології та методиці трудового й профільного навчання, а також урахувувати стан сучасного виробництва й тенденції його розвитку. Наш підхід до цієї проблеми полягає у наступному:

- профільне навчання старшокласників технологій виробництва спрямоване на оволодіння ними навичками самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, на розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [6, 63];

- виробляти в учнів здібності, які забезпечують творче, новаторське ставлення до праці, адже вміння аналізувати, звичка творчо підходити до організації праці, технологічного процесу, прагнення шукати й знаходити способи й засоби підвищення продуктивності праці завжди буде супроводжувати працівника будь-якої галузі;

- творче ставлення до праці не формується самостійно, його необхідно формувати, застосовуючи відповідні педагогічні методи, методичні прийоми й засоби навчання на уроках та в позашкільній роботі;

- при формуванні творчого ставлення до праці необхідно враховувати умови, у яких відбувається цей процес та фактори, які впливають на нього.

Уважаємо, що процес формування творчого ставлення до праці під час профільного

навчання старшокласників технологій виробництва в навчальній групі необхідно розпочати із аналізу об'єктивних умов, у яких відбуватиметься навчальний процес, та факторів, які впливатимуть на навчальну діяльність і формування творчого ставлення до праці. Одержані результати дадуть можливість працювати над оптимізацією їхнього впливу на навчальний процес, а також підібрати відповідні методи та методичні прийоми для реалізації поставленого завдання.

Серед важливих об'єктивних умов, які забезпечують формування творчого ставлення до праці – оснащення виробничих процесів сучасною технікою, інформацією про новітні технології. Тому профільне навчання бажано проводити на робочих місцях, оснащених усім необхідним для якісного виконання запланованих завдань. Якщо вимоги порядку, точності, акуратності не впливають з вимог технологічного процесу й засобів праці і є тільки вимогами вчителя або майстра, то виховні можливості такої праці значно знижуються. Крім того, якщо безпосередній вплив засобів і предметів праці на розвиток і формування творчого ставлення до праці стихійні, то перетворити їх у керований, педагогічно спрямований процес – завдання вчителя. Необхідно створювати сприятливі у виховному плані умови праці, організовувати культурну, інтелектуально насичену працю, наближати її до кращих зразків сучасного виробництва. Одна з основних умов цього – правильна організація і зміст профільного навчання. Провідна роль тут належить учителю або майстру профільного навчання. Аналіз наукової та методичної літератури [2, 12] показує, що формування в старшокласників творчого ставлення до праці в процесі профільного навчання буде більш ефективним при наступних умовах:

- чіткого дотримання технологічної дисципліни з перших кроків профільного навчання, що сприятиме виробленню точності в роботі, акуратності, зібраності, організованості;

- демонстрації раціональних прийомів виконання технологічних операцій та їхнього усного пояснення, які стимулюють розумову діяльність учнів, адже показ без пояснення породжує копіювання дій без їхнього усвідомлення, що не формує творчого ставлення до своєї праці й професії;

- раціональній організації праці, її високій виховній ефективності, яка досягається тільки при педагогічно правильній організації, особливу увагу при цьому необхідно приділяти її інтелектуалізації, насиченню завданнями, котрі розвивають творчу ініціативу;

- високої технічної грамотності вчителя, майстра, їхнього творчого ставлення до своєї

роботи, емоційності викладу навчального матеріалу.

Для формування в старшокласників творчого ставлення до праці необхідно проаналізувати фактори, які впливають на їхню діяльність. Ми пропонуємо звернути увагу на наступні:

- соціально-економічні (суспільна значущість виробів, що виготовляються, престиж, виробничі стосунки в колективі, у якому навчаються учні і т.п.);

- виробничо-технічні (технічні вимоги, необхідність якісного виконання завдання, підвищення продуктивності праці і т.п.);

- педагогічні (зв'язок загальноосвітньої і спеціальної підготовки, рівень кваліфікації, загальна й трудова культура і т.п.);

- особистісно-психологічні (мотиви, якими керуються старшокласники у своїй творчій діяльності: інтелектуальне задоволення, задоволення від самого процесу творчості, нахил до винахідництва і т.п.).

У переважній більшості випадків фактори діють не ізольовано, а в комплексі й тісно переплітаються між собою. Тому залежно від індивідуальних особливостей кожного старшокласника важливо виділити головні, якими вони керуються в навчальній діяльності й на цій основі формувати в них творче ставлення до праці.

Процес формування в старшокласників творчого ставлення до праці під час профільного навчання технологій виробництва ми пропонуємо вести з урахуванням умов, у яких відбувається навчальний процес, та факторів, що на нього впливають у наступній послідовності:

- створення творчого мікроклімату в навчальній групі, стимулювання позитивного ставлення до творчої праці;

- формування творчого ставлення до праці на основі поетапного навчання колективного планування виконання навчальних завдань;

- виконання творчих завдань (виробничо-технічних, проблемно-пошукових, конструкторсько-технологічних).

Проаналізуємо окремі аспекти запропонованого підходу до розв'язання поставленої проблеми. Важливим стимулом, який сприяє створенню творчого мікроклімату в учнівській групі, зміцнює інтерес старшокласників до пошукової, творчої праці, є схвалення, позитивна оцінка їхньої діяльності вчителем і людьми. Важливе значення має також успішне виконання самостійно складеного плану роботи. Успіх викликає мажорний настрій, бажання більш серйозно займатися творчими пошуками, стимулює інтерес. Але похвала або схвалення, висловленні невміло, для деяких

старшокласників можуть стати джерелом формування завищеної самооцінки, некритичного ставлення до себе й своєї діяльності. Як завжди, у міру розвитку творчого ставлення до праці й на його основі в старшокласників виявляється інтерес до раціоналізаторської діяльності, який може бути безпосереднім до самої діяльності або опосередкованим усвідомленням обов'язку, зацікавленості в результатах праці при відсутності інтересу до самого процесу праці. Залежно від індивідуальних особливостей старшокласників захоплення творчою діяльністю виникає при різних умовах. Тому ступінь труднощів кожного конкретного завдання для кожного учня визначається індивідуально. Іноді старшокласники пропонують раціональні пропозиції з поліпшення організації праці, техніки, технології, організації робочого місця і т.п. Хоча ці пропозиції переважно мають характер суб'єктивної новизни. Раціоналізаторські пропозиції старшокласників бажано обговорювати й переважно приймати. Адже вони здійснюють велику психологічну дію на інших, викликають бажання в учнів випробувати свої сили. Тому будь-який вияв творчого ставлення до праці необхідно широко пропагувати, показувати й ознайомлювати з цим усіх учнів навчальної групи. Основні мотиви творчого підходу до роботи в старшокласників – це переважно розуміння суспільної значущості своєї праці, бажання підняти її продуктивність, задоволення процесом творчості. Таке комплексне об'єднання мотивів необхідно враховувати при установці на творчий пошук, при формуванні творчого підходу до виконання навчального завдання, а також урахувати всі фактори.

Як показав аналіз наукових і методичних праць та передового педагогічного досвіду, інтерес учнів до творчої праці виникає і розвивається в процесі колективного планування трудової діяльності [4, 10]. Для стимулювання творчого ставлення до праці бажано вчити їх перед тим, як приступати до виконання певної роботи, продумати її хід від початку до кінця для того, щоб краще й швидше її виконати. Плануючи трудові дії, учні збагачують свої знання, набувають нових, це пробуджує у них колективний інтерес, а потім і потребу в пізнанні, у творчому застосуванні набутих знань. Постійно вдосконалюючи знання й уміння планувати свою працю, старшокласники розвивають свої інтереси до творчості й раціоналізаторства. Велике значення при цьому має якість викладання, форми й методи організації навчання планування. Ми пропонуємо для формування в старшокласників творчого ставлення до праці

застосувати методику поетапного навчання колективного планування виконання навчальних завдань.

На першому етапі, оволодіваючи необхідними техніко-технологічними знаннями й уміннями, учні набувають початкові знання з планування. Це знання загальної мети планування, деяких економічних понять (продуктивність праці, нормування, норма часу), критеріїв раціональної побудови технологічного процесу. Через те, що про самостійне планування своєї роботи старшокласниками на цьому етапі говорити рано, то важливо навчити їх працювати за планом, складеним учителем. Такий план може бути у вигляді технологічної карти, яка містить креслення виробу або ескіз деталі, перелік технологічних операцій, відомості про заготівку, інструменти і т.п. Технологічна карта супроводжується детальним поясненням, які в міру набуття в старшокласників знань і вмінь скорочуються.

На другому етапі – учні виконують спеціальні вправи з визначення розмірів заготівки, підбору комплекту інструментів, визначення послідовності обробки. При цьому учні користуються не повними технологічними картами, зокрема припуски на обробку, спочатку визначають колективно з допомогою і під керівництвом вчителя, а потім – самостійно. На цьому етапі їхня участь у складанні плану роботи значно збільшується, але деяку частку роботи виконує вчитель. Знання й уміння учнів як техніко-технологічні, так й спеціальні розширюються й поглиблюються. Тут учні залучаються до визначення способів контролю й самоконтролю. Особлива увага приділяється формуванню навиків коригувального самоконтролю.

На третьому етапі навчання, коли старшокласники повністю оволоділи техніко-технологічними знаннями, а також знаннями з планування їм уже довіряється самостійне планування всієї роботи – розрахунок необхідних розмірів заготівки, вибір комплекту інструментів, визначення технологічних операцій та їх послідовності, а також засобів контролю й самоконтролю і т.п. Тут учні виявляють деяку самостійність, творчу активність. У процесі всього навчання планування старшокласників необхідно знайомити з азбукою технічної творчості, формувати в них звичку підходити до нової справи творчо, щоб вони були готові до пошуку нового, завжди шукали й знаходили способи вдосконалення процесу роботи.

Дієвий засіб формування в старшокласників творчого ставлення до праці – створення для них можливостей самостійного пошуку способів виконання виробничо-технічних

завдань, які вимагають застосування знань і вмінь. Під час розв'язання цих завдань старшокласники повторюють, закріплюють і набувають нові теоретичні знання, оволодівають узагальненими методами технічних розрахунків. Розв'язання таких завдань у процесі профільного навчання технологій виробництва має важливе значення для розвитку технічного мислення старшокласників, бо стимулює їх до активної розумової діяльності. Виробничо-технічні завдання будуть сприяти формуванню творчого ставлення до праці в старшокласників при дотриманні наступних вимог до їхнього змісту й методики розв'язання. Основні з них: відповідність змісту завдань меті й темі заняття; чітка постановка завдань для групи учнів; практичне спрямування завдань, бо тільки в цьому разі вони орієнтують старшокласників на розв'язання реальних проблем і при аналізі одержаних результатів оцінювати їх з позицій конкретних практичних вимог; відповідність завдань реальній практичній ситуації, тобто, щоб у результаті їхнього виконання учні отримували потрібні результати. За змістом виробничо-технічні завдання можна розподілити на технічні, технологічні й економічні. До технічних завдань належать такі, що пов'язані з удосконаленням конструкцій деталей або механізмів, пошуком несправностей, перевірці точності роботи механізмів, схем і т.п. Технологічні завдання пов'язані з розрахунками режимів роботи різних верстатів, механізмів, пристосувань, визначенням послідовності виготовлення деталей. Такі завдання доцільно застосовувати під час вивчення будови та принципу дії різноманітних верстатів: свердлильних, токарних, фрезерних, а також при розробці технологічних карт з виготовлення деталей і т.п. Економічні завдання пов'язані із визначенням економічних показників, складанням кошторису доходів і витрат, плануванням і організацією виробництва, а також визначенням його рентабельності і т.п. Вони повинні бути аналогічними до тих, які розв'язуються на сучасних промислових, сільськогосподарських, транспортних та інших підприємствах. Зміст завдання повинен містити тільки відомі старшокласникам економічні поняття, доступні для них виробничо-економічні завдання, що мають практичне спрямування, а також пов'язані з практичною роботою учнів або з технологічними процесами, які вони вивчали на уроках основ наук. Завдяки виробничо-технічним завданням учні не тільки згадують знання й уміння набуті раніше, у них також формується творче ставлення до своїх знань, бажання вдосконалювати й поглиблювати їх,

з'являється потреба у використанні додаткової інформації.

Наступний ступінь підготовки старшокласників до творчої праці – виконання проблемно-пошукових вправ, які вимагають від учнів переважно творчого використання знань, умінь і навичок й виконуються на більш високому рівні розумової активності. Їхнє виконання потребує від старшокласників максимальної самостійності, здатності оперувати знаннями й уміннями в складних взаємопов'язаних технічних ситуаціях, розвинутого вміння аналізувати, синтезувати, робити висновки, оцінки, вибирати кращий варіант, приймати самостійні рішення. Тому із урахуванням особливостей навчально-виховного процесу необхідно створювати такі ситуації, у яких учні могли б розвивати й закріплювати творче ставлення до праці, зокрема давати їм установку на творчий пошук у роботі, наприклад, під час пояснення нового матеріалу ставити питання наступного типу: чому одержується так, а не інакше? Чи не можна це зробити по-іншому, швидше й краще? Що дасть для підвищення продуктивності праці, економії часу, матеріалів те чи інше пристосування? Як можна вдосконалити технологічний процес і т.п. Такі питання розвивають зацікавленість старшокласників, активізують їхню розумову пошукову діяльність, сприяють формуванню творчого підходу до роботи.

При формуванні в старшокласників творчого ставлення до праці важлива роль належить конструкторсько-технологічному підходу до виконання навчальних завдань. Його бажано застосовувати за наступною схемою:

Конструкторське завдання:

- постановка перед учнями конструкторського завдання;
- колективна розробка вимог до виробу, що конструється;
- розробка конструкції виробу створенням його технічного малюнка або ескіза;
- пошуки конструкції виробу в окремих випадках з допомогою створення його моделей;
- колективне обговорення моделей, розроблених окремими учнями, і вибір такої, що найбільше відповідає прийнятним вимогам;
- остаточна розробка технічного малюнка, ескізу виробу, який виготовляється.

Технологічне завдання:

- розробка послідовності виконання операцій для виготовлення сконструйованого виробу, враховуючи вибір матеріалів, інструментів, пристосувань та обладнання;
- внесення окремих змін у прийнятий раніше технологічний процес;
- коректування технологічного процесу у зв'язку із змінами в конструкції виробу.

Запропонований нами підхід до формування в старшокласників творчого ставлення до праці під час їх профільного навчання технологій виробництва. Застосовуючи такий підхід, учителі трудового навчання будуть комплексно працювати над оптимізацією умов, у яких відбувається процес формування в навчальній групі старшокласників творчого ставлення до праці над факторами, які впливають на цей процес. Крім того, на основі запропонованої послідовності формування творчого ставлення старшокласників до праці вчителі трудового навчання зможуть підібрати логічну систему методів, методичних прийомів та вправ, які забезпечать розвиток творчого ставлення до праці в старшокласників й відповідатимуть змісту навчального матеріалу, дидактичній меті, запасу знань та ін.

Ми розглянули тільки окремий аспект проблеми вдосконалення методичної підготовки вчителів трудового навчання до профільного навчання старшокласників технологій виробництва в загальноосвітніх навчальних закладах – формування творчого ставлення до праці. Подальшу роботу над цим аспектом бажано спрямувати на:

- розробку методики аналізу умов, у яких відбувається профільне навчання технологій виробництва та визначення способів їхнього вдосконалення;
- визначення методів оптимізації впливу факторів на процес творчого ставлення до праці.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрощук І. Лекційно-семінарська (практична) система навчання у трудовій підготовці старшокласників / І. Андрощук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №4. – С. 16–20.
2. Бойко А. Виховання творчого ставлення до праці в контексті освітньої галузі «Технологія» / А. Бойко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №6 – С. 4–6.
3. Гуревич Р., Кадемія М. Використання інформаційних технологій у профільному навчанні школярів / Р. Гуревич, М. Кадемія // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №6. – С. 15–19.
4. Заславська С. Актуальні проблеми профільного навчання в старшій школі / С. Заславська // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – №4. – С. 29–31.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затверджена рішенням МОІН України від 25.09.03 р. №10/13 // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 57–71.
6. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н.Мурашко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
7. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
8. Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ МОІН України від 20.05.03 р. №306 // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 105–120.

9. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. /С.О. Сисоева/ – К.: ІСДОУ. – 1994. – 112 с.

10. Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах / Под ред. В.А. Моляко. – К.: Рад. шк., 1988. – 168 с.

11. Туров М. Проект концепції залучення учнівської і студентської молоді до технічної творчості / М. Туров // Трудова підготовка в закладах освіти.–2004.–№3. –С. 51–55.

12. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Ч. 1. Теорія трудового навчання / Д.О. Тхоржевський/ – К.: ДІНІТ. – 248 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Чубар Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загально технічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* профільне навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій виробництва.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Інга ШЕВЧЕНКО**  
(Кіровоград)

У статті йдеться про особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

**Постановка проблеми.** В умовах формування постіндустріального, інформаційного суспільства зміна потреб суспільного розвитку зумовлює зміну в освіті науково-технократичної парадигми на гуманітарно-культурологічну, де основною цінністю стає сама людина, її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання й набуття досвіду емоційно-ціннісних відносин. У самій системі розвитку освіти змінюються структурні складові: цілі, нормативи, критерії, організаційні форми, інформаційне забезпечення, мотиваційно-стимульовальні аспекти та ін. Щоб знайти нову якість і підготувати підрастаюче покоління до життя, система освіти у всіх своїх компонентах поступово переходить у режим інноваційного розвитку. Сьогодні найбільш продуктивними та перспективними є технології, що дають змогу організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також з орієнтацією на особистість учня, його інтереси, схильності й здібності. Методологічним вектором особистісно-спрямованого процесу є гуманістична парадигма освіти, націлена на мотивування й стимулювання суб'єктності навчально-пізнавальної діяльності, розвиток інтелектуальної духовності особистості за рахунок адаптації до індивідуальних особливостей студентів.

**Мета роботи** полягає у розкритті особливостей використання професійно-орієнтованої технології навчання в студентів художньо-творчих спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Виходячи з діяльної моделі підготовки фахівця у вищих навчальних закладах, при проектуванні й конструюванні професійно-орієнтованої технології навчання доцільно

звернутися до контекстного підходу, розробленого в працях О. Вербицького, розвиненого й доповненого в працях С. Змєєва, В. Ледньова, В. Сластьоніна та інших дослідників [1, 2]. Сутнісною характеристикою цього підходу є послідовне моделювання методичної системи навчання, а також предметного й соціального змісту засвоєваної студентами професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної та соціальної, що у своїй сукупності є динамічною основою переходу студентів від навчальної до професійної діяльності. Метою навчання в цьому разі є створення таких умов, які сприяли б розвитку в них творчого мислення, закріпленню умінь діяти в ситуаціях, адекватних їхній майбутній професійній діяльності.

Для цього важливо добиватися того, щоб кожне нове поняття або положення, що вводиться, перебудовувало структуру минулого досвіду студентів. Проте, орієнтуючи їх на заучування знаків або систем знаків без розуміння значення (контексту), що міститься в них, неможливо сформувати професійно спрямоване мислення й перетворити навчальну інформацію на знання, навички та вміння. Необхідний постійний перехід від абстрактних моделей діяльності до конкретних, від системи знакової інформації до реальних об'єктів. Це пов'язано з тим, що особистісне значення активності студентів полягає не в засвоєнні ними названих систем, а у формуванні їх засобами цілісної структури майбутньої професійної діяльності.

Вищесказане актуалізує вибір викладачем при проектуванні й конструюванні професійно-орієнтованої технології навчання активних форм і методів навчання. Для цього доцільно перенести акцент у навчання з теоретичної підготовки на практичну, професійно-

орієнтований зміст подавати у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, розв'язання яких допомагає формувати в студентів професійно-значущі якості, необхідні для повноцінного виконання своїх майбутніх професійних обов'язків.

**Отримані результати.** Професійно-орієнтована технологія навчання – це технологія, що передбачає урахування як загальних закономірностей формування особистості, так й індивідуальних особливостей студентів, розвиток у кожному з них здібностей, інтересів та схильностей, сприяє формуванню якостей особистості, значущих для майбутньої професійної діяльності, а також набуттю знань, навичок та вмінь, що забезпечують виконання функціональних обов'язків за обраною спеціальністю після закінчення навчального закладу. Реалізація професійно-орієнтованої технології навчання в навчальному процесі вищих навчальних закладів **передбачає:**

- досягнення заданої мети підготовки майбутніх фахівців, активне залучення студентів до свідомого засвоєння професійного змісту освіти;

- забезпечення мотиваційного, творчого оволодіння основними способами професійної діяльності;

- формування особистісного становлення студентів як майбутніх професіоналів.

Сутнісними відмінностями професійно-орієнтованої технології навчання від інших технологій навчання у вищих навчальних закладах є:

- попереднє проектування навчального процесу з можливістю подальшого відтворення цього проекту в педагогічній практиці вищих навчальних закладів;

- діагностичне цілепокладання, що передбачає можливість об'єктивного контролю досягнення поставлених навчально-професійних цілей;

- спеціальний відбір і структурування професійно-орієнтованого змісту підготовки студентів;

- структурна й змістовна цілісність, тобто неприпустимість внесення змін в один з компонентів технології, не змінюючи інших;

- вибір оптимальних методів, форм і засобів професійного навчання, продиктованих цілком визначеними й закономірними зв'язками всіх його елементів;

- наявність оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно й оперативно коректувати процес навчання, забезпечуючи професійне становлення майбутніх фахівців.

Виходячи з цього, професійно-орієнтовану технологію навчання можна розглядати як

цілісну дидактичну систему, що уможлиблює педагогу найбільш ефективно, з гарантованою якістю розв'язувати професійно орієнтовані педагогічні завдання.

В основі розробки нових професійно-орієнтованих технологій лежить проектування діяльності студентів і викладачів, що ґрунтується на освітніх і професійних стандартах, позитивному потенціалі й творчих можливостях особистості, які розвиваються тільки в умовах комфортності навчання. Як вид професійної діяльності педагога, проектування – це процес розробки проекту професійно-орієнтованої технології навчання – структурний та змістовний опис дидактичної системи, реалізація якої передбачається в рамках вивчення у вищому навчальному закладі конкретної навчальної дисципліни [3; 9]. Від проектування важливо відрізнити конструктивну діяльність викладача, пов'язану з відбором та композицією навчального матеріалу, розробкою відповідних дидактичних форм і засобів, тобто створенням навчально-методичної та матеріальної бази, необхідної для втілення розробленого проекту в практику.

Професійно-орієнтована технологія навчання в структурі вищої педагогічної освіти – це система психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямованих на реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, майбутньої діяльності й професійно важливим якостям фахівців. Професійно-орієнтована технологія підготовки майбутніх учителів передбачає застосування результатів навчання в майбутній професійній діяльності. Для цього предмет необхідно викладати в контексті майбутньої професії – це шлях генералізації набутих знань, умінь і навичок. Технологічна стратегія повинна враховувати установки студентів на самоактуалізацію і самореалізацію, надаючи їм широкі можливості для самостійної спеціалізації на основі особистих індивідуальних планів й освітніх програм.

Основною метою проектування й конструювання професійно-орієнтованої технології навчання є створення викладачем вищого навчального закладу спеціального навчального середовища, що дає змогу в рамках навчальної дисципліни організувати активну педагогічну взаємодію зі студентами, що забезпечує гарантоване досягнення дидактичних цілей. Проектування навчального середовища охоплює: визначення діагностичних цілей навчання; відбір змісту освіти в контексті майбутньої професійної діяльності; виявлення структури навчального матеріалу, його інформаційного змісту, а також

системи смислових зв'язків між його елементами; вибір організаційних форм, методів і засобів індивідуальної та колективної навчальної діяльності [4].

Виходячи з вищесказаного, при проектуванні та конструюванні професійно-орієнтованої технології навчання доцільно керуватися наступними дидактичними **принципами**:

– *цілісності*, згідно з яким технологія в інтегрованому вигляді повинна являти собою систему професійно-орієнтованих цілей, методів, засобів, форм й умов навчання, що забезпечують реальне функціонування й розвиток цілісної дидактичної системи;

– *відтвореності*, згідно з яким відтворення технології з урахуванням характеристик спеціального професійно-орієнтованого навчального середовища гарантує досягнення заданих дидактичних цілей;

– *адаптації процесу навчання до особистості студента*. Цей процес повинен розділятися на окремі підпроцеси, кожний з яких має специфічні особливості, що відповідають пізнавальним навчальним і професійним потребам конкретного студента;

– *потенційної надмірності інформації*, що вимагає розробки таких способів передачі студентам навчальної інформації, які створювали б оптимальні умови для узагальненого засвоєння знань, формування професійно-значущих якостей особистості;

– *контекстності навчання*, відповідно до якого навчання, з одного боку, має на меті конкретні, життєво важливі для студентів цілі, зорієнтоване на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого – будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності студентів та просторових, часових, професійних, побутових чинників (умов);

– *актуалізації результатів навчання*, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих студентами знань, навичок, умінь, реалізацію професійно-значущих якостей особистості [5, 31].

Названі принципи визначають специфічні **особливості** проектування й конструювання професійно-орієнтованої технології навчання в студентів художньо-творчих спеціальностей, серед яких доцільно виділити наступні:

– розробку цілей і завдань навчання, що орієнтується на еталонну модель конкретного фахівця, підготовка якого здійснюється у вищому навчальному закладі;

– логіко-змістовний аналіз пізнавальної діяльності студентів, що проводиться з позицій виокремлення в ній провідних ідей і способів

дії у контексті розв'язання навчально-професійних завдань;

– орієнтацію всіх навчальних процедур на гарантоване досягнення дидактичних цілей, повне розв'язання навчально-професійних завдань;

– проектування завдань-процедур, завдань-операцій, задач-орієнтацій, алгоритмів пізнання, що здійснюються в таких студентських діях, які можна виміряти й оцінити за заданими критеріями (інтелектуальної, операційної, ціннісно-сислової, нормативної готовності майбутнього фахівця);

– оперативний зворотний зв'язок, оцінку й самооцінку поточних і підсумкових результатів навчання та розвитку особистості майбутнього фахівця, що здійснюються як з позицій предметного змісту професійного навчання (знання, навички, уміння), так і з позицій зміни особистісного досвіду, ціннісних орієнтацій і професійно-значущих якостей особистості студента, заданих еталонною моделлю фахівця.

Відповідно до цього, основою проектування й конструювання професійно-орієнтованої технології навчання в студентів художньо-творчих спеціальностей є постановка та розв'язання в навчальному процесі дидактичних завдань, що формулюються в контексті майбутньої професійної діяльності студентів.

Проектування і конструювання викладачем вищого навчального закладу професійно-орієнтованої технології навчання завершується розробкою технологічної карти й дидактичного комплексу інформаційного забезпечення навчальної дисципліни [6, 7].

**Висновки.** Проектування й конструювання професійно-орієнтованої технології навчання передбачає дидактичне обґрунтування можливості організації у вищому навчальному закладі високоефективної навчальної діяльності студентів та управлінської діяльності викладача. При оволодінні педагогом основами проектування і конструювання професійно-орієнтованої технології навчання починається нове педагогічне мислення – чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, структурування навчального матеріалу, що викладається, ясність методичної мови, обґрунтованість в управлінні пізнавальною діяльністю студентів. Водночас ця робота передбачає формування у викладача технологічного бачення процесу навчання, його особливостей і специфіки відповідно до предметного змісту навчальної дисципліни, що викладається.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
2. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд-во “Магистр”, 1997. – 308 с.
3. Шевченко І.Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / КДПУ імені Володимира Винниченка. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – 20 с.
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А.Слостенина. – М., 2004.
5. Образцов П.И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 27 – 33.

6. Образцов П.И. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2001. – №6. – С. 54 – 55.

7. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. – 2001. – №5. – С. 39 – 44.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шевченко Інґа Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасно гуманітарно-культурологічної парадигми.

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Анжеліна ШИШКО**  
(Кременчук)

У статті досліджуються передумови використання інформаційних технологій на сучасному етапі підготовки спеціалістів у вищій школі. Автор висвітлює різні методи дистанційного навчання та способи його вдосконалення.

У зв'язку з прискоренням темпу життя, лавиноподібним збільшенням інформації змінилися потреби суспільства щодо кожної людини. На світланку третього тисячоліття з відкриттям кордонів, глобалізацією обмінів, надзвичайним піднесення розвитку засобів транспорту, передачею більш конкурентоспроможної інформації збільшилася необхідність знати й використовувати іноземні мови.

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей господарства, які мають достатній рівень володіння іноземною мовою і здатні вільно користуватися нею для обміну інформацією, установлювати професійні контакти, досягати взаєморозуміння у діалозі культур сучасного світу. Тому комп'ютерна грамотність майбутнього викладача іноземної мови об'єктивно набуває усе більшої актуальності.

У державному освітньому стандарті з іноземної мови визначена мета навчання – оволодіння іншомовним спілкуванням як мінімум на рівні елементарної компетенції у мовленні, аудіюванні, письмі й комунікативній компетенції в читанні. У навчальному процесі формування і розвиток іншомовних навиків та вмій здійснюється у взаємозв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності. Учні повинні оволодіти продуктивними навиками та вміннями, можливістю варіювати й комбінувати вивчений мовний матеріал у мові

при розв'язанні конкретних комунікативних завдань у стандартних ситуаціях спілкування. Рівень сформованості комунікативної компетенції у мовленні залежить від якості оволодіння його лексичної та граматичною сторонами, а точніше – різноманітними діями з мовним матеріалом, який приводить до формування умінь та навиків, починаючи з найпростіших до вироблення міцних автоматизмів і складних творчих умінь. Одним із способів підвищення рівня продуктивного володіння іноземною мовою є застосування на уроках іноземної мови інформаційних технологій [3].

Дійсно, для сучасного викладача іноземної мови важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб професійної діяльності, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Особлива роль у формуванні педагогічної компетентності викладача належить сучасним інформаційним технологіям. Пояснюється це насамперед величезним інформаційним потоком та необхідністю вміння вибирати з масиву знань те, що потрібно як для студента, так і для викладача.

У педагогічній науці нагромаджено значний досвід розв'язання проблем професійної підготовки майбутнього вчителя та викладача іноземної мови. Зокрема, цій проблематиці присвячені праці О. Бердичівського, О. Бігіч, Ж. Вітліна, Т. Зубенко, Л. Кадченко, М. Князян,

О. Кузнецової, С. Ніколаєвої, В. Пасинок, Н. Савчак, Н. Склярєнко, В. Цетлін, Т.Шкваріної та ін.

Протягом останнього часу активно вивчаються особливості формування різних аспектів професійної компетентності майбутніх учителів та викладачів різних фахів (праці О. Дубасенюк, А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Кричевського, Л. Карпової, М. Михайліченка, Л. Хоружої та ін).

Педагогічна компетентність як сукупність якостей, що визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця, досліджувалась у працях В. Бездухова, Т. Браже, Є. Бондаревської, Ю. Варданяна, І. Зимньої, Л. Мітіної, В. Моторної та ін.

Аналіз зарубіжного досвіду показує, що на початковому етапі комп'ютеризації освіти головна увага приділялася вивченню будови ЕОМ і мов програмування. У міру розроблення навчальних ігор, спеціальних навчальних мов програмування і пакетів програм (таких, наприклад, як популярний курс комп'ютерного навчання Oxford excellence, призначений для початкових курсів) стала чітко простежуватися тенденція до використання комп'ютерів як засобу розвивального навчання різних предметів навчальної програми [2].

Таким чином, актуальність цього дослідження визначається необхідністю створення ефективних інформаційних технологій навчання, орієнтованих на самостійну, індивідуалізовану навчальну діяльність із засвоєння іноземної мови в немовному ВНЗ, а також необхідністю аналізу умов ефективності навчання з використанням засобів інформаційних технологій, зокрема технології мультимедіа.

Метою і завданням статті є систематизація теоретичних підходів до використання інформаційних та комунікаційних технологій на сучасному етапі підготовки спеціалістів у вищій школі.

Поступово все більше повне здійснення можливостей комунікації досягається в процесі інформатизації суспільства, тобто підвищення пріоритетності інформаційного знання. Інформаційне знання являє собою тришарову структуру: як знання про об'єкт, як знання про дослідження об'єкта; як знання про проектування об'єкта [5].

Інформаційну технологію можна розуміти як цілеспрямовану, конкретно й методично координовану систему організації певного виду інформаційної діяльності. Інформаційні технології дають змогу закріплювати автоматизовані способи вироблення, зберігання, передачі й використання інформації у вигляді знань в інформаційному середовищі, що поєднує всі сторони інформаційної сфери

соціуму або його підсистем (регіон, галузь, ланка керування, вид людської діяльності), створює певну цілісність.

Які теоретичні передумови використання інформаційних технологій на сучасному етапі підготовки спеціалістів у вищій школі? У цій підготовці потрібно використовувати такі педагогічні інформаційні технології, які інтегрують ідеї інформатизації навчального процесу, а також моделювання процесів використання нових інформаційних технологій та професійної діяльності спеціаліста. Уміння використовувати нові інформаційні технології в педагогічній діяльності – це не тільки суспільна цінність, а й особистісна значуща інтелектуальна цінність, яка має величезне мотиваційне стимулювальне значення. Володар цієї інтелектуальної власності повинен прагнути до напрацювань навиків орієнтації в інформаційному середовищі. Таким чином, “інформаційні вміння” відтісняють на задній план традиційні “трудова навика”. Необхідно так організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, щоб кожен з них, працюючи в відповідно до своїх здібностей, особливостей особистості, міг успішно опанувати ті знання, вміння та навика в області нових інформаційних технологій, які становлять педагогічний стержень професійної компетентності вчителя [1, 73-75].

У своєму дослідженні педагогічну компетентність викладача іноземної мови ми розуміємо як інтегроване багаторівневе утворення в цілісній професійній структурі особистості, що є одним із виявів його професіоналізму та професійно-педагогічної культури, складовою професійної компетентності, показником сформованості професійно необхідних умінь, якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення педагогічної діяльності у вищій школі, забезпечують високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації у педагогічній діяльності.

На основі аналізу вимог до педагогічної діяльності викладачів іноземної мови в сучасній вищій школі, та підходів до структурування професійно-педагогічної компетентності в науковій літературі визначено компоненти педагогічної компетентності викладача: змістовно-операціональний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний, особистісний. Зміст структурних компонентів деталізовано через систему компетенцій, які утворюються сукупностями знань, умінь, навичок, якостей і здібностей, забезпечують функціональну готовність майбутнього викладача здійснювати ефективну педагогічну діяльність у ВНЗ.

Зокрема, змістовно-операціональний компонент утворюють методологічна, дидактична, організаційна, психолого-педагогічна, інформаційна, економіко-правова, екологічна, валеологічна компетенції, що є критеріями здатності майбутнього викладача організувати, аналізувати, досліджувати й реалізовувати педагогічну та виховну діяльність у вищій школі на належному рівні в процесі викладання іноземної мови та науково-методичної і виховної роботи. У контексті визначення змісту дидактичної компетенції майбутнього викладача іноземної мови слід, на нашу думку, враховувати такі вимоги до професійної компетенції викладача іноземних мов, подані у “Моделі професійної характеристики європейського викладача іноземної мови” (Sample Professional Profile of the European Language Teacher):

- володіння сучасними інформаційними технологіями на етапах планування і ведення занять для доступу до інформаційних ресурсів Інтернету й обміну професійним досвідом, для використання можливостей дистанційної освіти й підвищення кваліфікації;

- знання основних напрямів і принципів методики викладання іноземних мов і вміння адаптувати їх до конкретних умов і форм навчання;

- уміння аналізувати й оцінювати навчальні матеріали, а також навчальні програми з погляду цілей, завдань і результатів навчання. Здатність адаптувати свої навчальні дії до програмних вимог, що пред’являються, а також до місцевих національно-культурних умов і лінгвометодичних традицій;

- підтримка регулярних контактів з представниками країн мови, що викладається, й організація таких контактів у навчальних цілях (наприклад, листування електронною поштою). Встановлення і підтримка зв’язків з базовими навчальними мовними центрами країн мови, що викладається [6].

Ми погоджуємося з думкою О. Ісаєвої та Т. Назаренко, що викладачеві іноземної мови недостатньо добре знати свій предмет і вміти донести його суть до студентів, потрібно опанувати сучасні технології навчання, добре орієнтуватися у перспективних напрямках розвитку науки, техніки й технології, володіти новітніми методами викладання іноземних мов [4].

Дистанційне навчання в Інтернет допомагає слухачам обмінюватися інформацією з електронної пошти як з викладачем, так і з однокурсниками та однокурсниками по навчанню. Крім того Інтернет забезпечує проведення відеоконференцій та онлайнних бесід (chat). При цьому різні мультимедійні додатки дають змогу значно розширити

можливості дистанційного навчання й підвищити його якість. Викладач має можливість спостерігати весь процес роботи учнів і студентів з навчальним матеріалом, втручатися в процес навчання та призначати, за необхідності, додаткові тести й змінювати умови здачі контрольних робіт.

Використання мультимедійних засобів допомагає викладачеві реалізувати особистісно-орієнтоване навчання студентів, дозволяє забезпечити індивідуальний та диференційований підхід з урахуванням особливостей студентів, їхнього рівня навченості. Мультимедійні засоби націлені на створення умов для формування та розвитку комунікативних умінь і мовних навиків студентів. Вони дозволяють перейти від репродуктивних форм навчальної діяльності до самостійних, креативних видів роботи, сприяють формуванню комунікативну культуру студентів і розвитку вмінь роботи з різноманітними типами інформації та її джерел. До засобів і об’єктів матеріально-технічного забезпечення належать мультимедійні навчальні програми з іноземних мов, комп’ютерні словники, ігрові комп’ютерні програми, які можуть бути використані для роботи над мовним матеріалом (формування та збагачення словникового запасу студентів); розвиток основних видів мовленнєвої діяльності; побудова системи підсумкового контролю рівня підготовки учнів. Найновіші інформаційні технології допомагають швидко та ефективно засвоїти сприйняття усної мови, поставити правильно вимову й навчити мовленню.

На своїх заняттях ми активно використовуємо різноманітні мультимедійні презентації, створені за допомогою програм Power Point і Movie Maker, які допомагають структурувати матеріал, розв’язують проблему аудіовізуального забезпечення уроку, економлять час викладача на підготовку до уроку. Необхідно також відзначити, що такого типу презентації знайомлять студентів з різноманітними способами подачі матеріалу, що може їм знадобитися в майбутньому. Нами розроблені комплекси вправ і створений ряд презентацій на різноманітні теми.

Щоб знайти “найсвіжішу” соціокультурну інформацію, ми користуємося ресурсами Інтернет. На наш погляд, потенціал всесвітньої мережі дає прекрасну можливість не тільки знайти необхідні матеріали, а й підвищити ефективність самоосвіти самого вчителя, бо допомагає удосконалювати володіння іноземною мовою в процесі віртуального спілкування, обмінюватись ідеями та досвідом. Використання мультимедійних технологій дає змогу учням та студентам не тільки вивчати іноземну мову, а й зробити процес навчання

більш різноманітним, цікавим. Інтерактивні програми та ігри допомагають створити реальні ситуації спілкування, зняти психологічні бар'єри й підвищити інтерес до предметів.

Незважаючи на чималий досвід використання інформаційних технологій в освіті в цілому, і зокрема, в навчанні іноземної мови, залишається проблема пошуку оптимальних форм застосування комп'ютерів, що відповідають вимогам навчального процесу. Ключовим, на думку сучасних дослідників, є розуміння того, яким чином повинно відбуватися введення комп'ютера до процесу навчання, щоб найбільш ефективним чином забезпечити залучення до процесу пізнання всієї особистості студента на рівні творчого, діагностичного мислення і соціальної активності, як це і має місце в професійній діяльності.

Не менш важливим є завдання, котра також вимагає свого розв'язання, – це оцінка ефективності програмних продуктів, що використовуються в навчальному процесі, а також аналіз факторів, що впливають на цю ефективність.

Отже, до основних засад вивчення іноземних мов поряд з комунікативними вміннями та навичками, тепер також уходить міжкультурна компетенція. Ми спостерігаємо стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, зростання телекомунікаційних мереж.

Технічні засоби глобальної мережі надають ряд можливостей у маніпуляції різної з модульності інформації (текстової і та аудіовізуальної).

При цьому розрізняють технології "мультимедіа" та "гіпертекст". Проте стрімкий розвиток технічної основи телекомунікаційних мереж, зростання швидкості передачі інформації дають змогу говорити про впровадження гіпермедіа – технологію, яка об'єднує у собі можливості надання інформації мультимедіа та гіпертексту. Гіпермедіа – це комбінація гіпертекстової технології до роботи з інформацією, не тільки у вигляді комп'ютерних даних, але і інших середовищ. (Multimedia).

Крім адаптованих вправ у модель дистанційного навчання між культурної компетенції входять творчі завдання з виходом у глобальну мережу, участь у міжнародних телекомунікаційних проєктах та здійснення безпосереднього діалогу культур. Студентам надається можливість працювати над читанням найактуальніших матеріалів з електронних версій відомих німецьких видань, наприклад, таких як "Spiegel", "Stern", "Bild", "Bunte" та ін. Особливий інтерес викликає сайт молодіжного журналу "Juma" ([www.juma.de](http://www.juma.de)), розрахований

спеціально для тих, хто вивчає німецької мови та навчає її.

Наведемо схему заняття з використанням німецькомовних сайтів на тему "Їжа":

1) завдання: знайти інформацію у німецьких пошукових системах (Yahoo.de, Fireball.de, Paperball.de, u.a.) на тему "Культура їжі в Німеччині".

Ключові слова для пошуку: das deutsche Essen, die Ess- und Trinkgewohnheiten, die Nationalküche, das Gericht, das Getränk, die Speisekarte, die Tischetikette e.t.c.

2) завдання: з ключових слів знайденого матеріалу здогадатися про загальний сенс змісту й перекласти, найбільш зацікавивши Вас. Але тексти повинні відповідати на наступні питання:

- Was gehört zum typisch deutschen Essen? (Aus welchen Gerichten besteht es?)

- Wie heisst das grosse Bierfest in Deutschland und in welcher Stadt wird es gefeiert?

- Woraus besteht das deutsche Frühstück?

- Was ist höflich und unhöflich beim Essen?

3) завдання: використовуючи статті розділу "Національна українська їжа" офіційного сайту республіки, порівняти українську та німецьку кухню, із яких основних продуктів вони складаються;

4) завдання: на основі знайдених матеріалів скласти діалоги в рамках рольово-ігрової проєктної роботи.

Пропонуємо ситуації для рольових ігор:

- Im Restaurant (пропонується скласти меню "власного" ресторану чи кафе);

- zu Gast bei der deutschen Familie (порівняння національної кухні з німецькою, обговорення улюблених страв).

Інтернет, як глобальне інформаційне середовище, крім звичайних навиків поводження, також вимагає уміння самоконтролю в послідовності дій, в увазі, у виконанні поставлених завдань, з тим, щоб не "потонути" в цьому величезному інформаційному океані.

Однак слід зазначити, що дистанційне навчання по мережі Інтернет у цей час обмежено низькими елементними базами комп'ютерних класів більшості шкіл і вузів, невисокою швидкістю передачі даних по мережі, ненадійністю мережного зв'язку. Разом з тим дистанційне навчання по мережі Інтернет має певні перспективи в недалекому майбутньому [7].

Разом з перерахованими проблемами комп'ютеризації освіти існують також інші не менш важливі. До них належать: інформаційна культура педагогів; готовність викладачів до застосування інформаційної технології в навчанні; технічне оснащення ВНЗ і шкіл та ін.

Таким чином, зараз уже очевидно, що темпи розвитку комп'ютерної техніки явно випереджають дослідження і розгляд проблем, пов'язаних з її експлуатацією [8].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А.Адольф; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск: КГУ, 1998. – 309 с.
2. Вильямс Р., Маклин К. Компьютеры в школе. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 336 с.
3. Державний освітній стандарт з іноземної мови. Проект/ За ред. С.Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 1996. – 32 с.
4. Ісасва О., Назаренко Т. Навчання професійному спілкуванню іноземними мовами в контексті Булонської угоди. – <http://www.rusnauka.com/9.EISN.2007/Pedagogika/21410.doc.htm>.

5. Савельев А.Я., Новиков В.А., Лобанов Ю.И. (под ред. А.Я. Савельева). Подготовка информации для автоматизированных обучающих систем. – М.: Высшая школа, 1986. – 175 с.

6. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. <http://europa.eu.int/comm/education/languages/download/downloads.html>

7. [www.courier.com.ru](http://www.courier.com.ru)

8. [www.kursowye.ru/categories/68/99\\_124.html](http://www.kursowye.ru/categories/68/99_124.html)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шишко Анжеліна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету.

*Наукові інтереси:* дослідження проблеми формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

## СИСТЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Вікторія ЮРЧАК**  
(Кіровоград)

У статті подано наукове обґрунтування поняття “диференційовані завдання” та визначено оптимальний спосіб реалізації системи диференційованих завдань у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики.

**Постановка проблеми.** Особливості функціонування в Україні початкової музичної освіти останніх років характеризуються зменшенням контингенту учнів дитячих музичних шкіл, закриттям філіалів музичних шкіл у сільській місцевості, що негативно впливає на рівень загальної музичної підготовки випускників загальноосвітніх шкіл. Тому значна частина вступників на музичне відділення мистецького факультету, маючи добрі природні задатки та музичні здібності, у музично-теоретичній підготовці обмежені лише знаннями з предмета “Музика” загальноосвітньої школи. Ураховуючи те, що в групі для занять сольфеджіо навчаються студенти, які закінчили музичні школи, музичні студії, гуртки при дитячо-юнацьких центрах, і студенти, що не здобули початкової музичної освіти, завдання викладача значно ускладнюються. Застосування традиційних форм і методів навчання сольфеджіо в таких групах стало малоефективним. Це спонукало нас до *розробки спеціальної методики*, яка ґрунтується на диференційованому підході в музично-теоретичній підготовці студентів з різним рівнем довузівської підготовки.

**Аналіз фахової методичної літератури,** програмних вимог та навчально-методичної документації музично-педагогічних факультетів і відділень педагогічних університетів уможливив констатувати в кінці, що питання диференційованого підходу в музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики не висвітлювалося ні в науковій

літературі, ні в програмних вимогах. Вітчизняними дослідниками вже розроблені й упроваджені окремі вузькоспеціальні методики (формування окремих музично-теоретичних навичок, теоретико-аналітичних умінь, музично-історичних підходів до фахової підготовки тощо). А ось методика формування комплексу музично-теоретичних знань, умінь і навичок на основі диференційованого підходу, який забезпечує готовність студентів до різнопланової діяльності на уроках музики і в позакласний час (вивчення елементарної музичної грамоти в поєднанні з вокально-хоровою діяльністю учнів тощо), ще не розроблена. Це й визначило *актуальність* цієї статті.

Проблеми розробки та застосування різних аспектів диференційованого підходу в навчанні знайшли своє розкриття в працях А.А. Бударного, І.Д. Бутузова, В.І. Загвязінського, М.Ф. Федіної, І. М. Чередова та багато ін. У вищому закладі освіти проблемою диференціації займалися Я.І. Бурлака, Т.В. Васильєва, Ю.С. Савченко, В.А. Сапогов, А.В. Цьось та ін., у галузі музичної педагогіки – О. С. Білоус, Т.О. Благова, П.В. Харченко та ін. Та методика музично-теоретичного навчання, побудована на принципах диференційованого підходу, ще не розроблена, що й визначило завдання статті.

**Мета й завдання статті:** науково обґрунтувати поняття “диференційовані завдання” та визначити оптимальний спосіб реалізації системи диференційованих завдань у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття “диференціація” саме собою не є одиничним, а узагальнює декілька понять: 1) різність; 2) відмінність; 3) розділення; 4) розчленування;

5) розшарування цілого на різні частки, форми та ступені [3].

Тлумачення поняття “диференціація” (від лат. *Differentia* – різниця, відмінність) у психології розглядається як внутрішньо-груповий процес-положення, статус членів відповідної спільності (групи, колективу).

Сенс диференційованого підходу в навчанні є в тому, щоб, знаючи та враховуючи індивідуальні відмінності в навчанні студентів, виявити для кожного з них більш раціональний характер роботи.

К. Ушинський рекомендував урізноманітнити прийоми навчання. Для кращої організації навчання він пропонував об’єднувати дітей, які характеризуються однаковими особливостями у невеличкі групи. Указуючи на необхідність роботи з учнями різного рівня знань, наголошував: “Такий поділ класу на групи, з яких одна сильніша від іншої, не тільки не некорисно, але навіть корисно, якщо наставник уміє, займаючись з однією групою сам, дати двом іншим корисну самостійну вправу” [5, 638].

Диференційоване навчання передбачає систему роботи з розв’язування *диференційованих завдань*.

У психології під *завданням* розуміється будь-яка ситуація, яка вимагає від людини певної дії (Дж. Хекмен, Г.А. Балл і ін.); або мета, поставлена в певних умовах реалізації (А.М. Леонтьєв та ін.). Якщо розглядати діяльність людини як процес розв’язку різного роду завдань, то з такого погляду завдання виступає як елемент навчальної діяльності студента і являє собою: вимогу як мету навчання, дидактичну вимогу, котру ставить перед собою студент, зовнішньо-педагогічну вимогу, що ставить педагог.

У педагогіці завдання трактується на двох рівнях: 1) завдання як складова мети навчання; 2) завдання як ситуація, що вимагає певного розв’язку. У першому випадку завдання визначається як міні-мета, яка досягається за допомогою певних дій у певній ситуації.

В українській педагогіці вживається термін, апробований В.І. Бондарем, “цільове завдання” [1]. Цільове завдання передбачає спрямованість навчальної діяльності студента на процес формування в нього певних освітніх якостей. Складовою цільового завдання є передбачення певного проміжного результату на рівні формування особистісних якостей студентів: гностичних, фізичних, нейрофізіологічних, професійних та інших. Також існує навчальне завдання, яке, на відміну від цільового, характеризується створенням і розв’язком певної ситуації. У цьому разі завдання виступає як матеріал, ситуація для розв’язку. Цільове

завдання розв’язується через розв’язок одного чи кількох дидактичних завдань.

За функціональною спрямованістю зміст дидактичної підготовки містить завдання: а) суто навчального плану; б) допоміжного характеру; в) загальнорозвивальної спрямованості.

Цільові завдання лише передбачають формування пізнавальних, емоційних та психомоторних характеристик, навчальні завдання забезпечують їхнє формування.

Диференційовані завдання розраховані на студентів з різними навчальними можливостями, здібностями, працездатністю, мотивованістю. Такі завдання передбачають різний рівень знань, умінь і навичок. У психології *здібності* розглядаються як індивідуально-психологічні особливості особистості. Вони зводяться не тільки до знань, умінь і навичок, а також виявляються у швидкості, глибині й міцності оволодіння способами та прийомами діяльності. Б.М. Теплов розкривав складну залежність здібностей від природних задатків. Він підкреслював, що здібності людини формуються в діяльності, за специфічними психологічними закономірностями [4]. Б.М. Теплов у роботі над таким матеріалом, дійшов висновку, що не буває здібностей, які не розвивалися б у процесі виховання та навчання. У педагогічній психології розрізняють такі здібності: а) елементарні (властиві кожній людині); б) загальні (уможливають реалізувати можливості людини для становлення її особистості, навчання, виховання тощо); в) професійні (сукупність психічних якостей зі складною структурою, що є специфічною для кожної людини). Урахування таких позицій забезпечує посильний розв’язок диференційованих завдань на можливому рівні. Посильність розв’язку диференційованих завдань визначається не лише наявними, а й можливими потенційними можливостями студентів. Розв’язок диференційованих завдань означає не стільки зниження загальних вимог для слабких і підвищення для сильних студентів, скільки вільний вибір ними варіанта й рівня засвоєння, допомогу слабким і створення умов для глибокого й міцного засвоєння сильнішими.

Типологічне групування для диференційованого навчання студентів можна здійснювати за такими критеріями:

- здатність до навчання (швидкість процесу засвоєння знань, оволодіння прийомами розумової діяльності);
- рівень розвитку здібностей до навчання і працездатність;

- рівень успішності, рівень пізнавальної самостійності (здібності до навчання, організованість у навчанні та інтерес).

У нашому дослідженні застосовуються диференційовані завдання, які входять до групи навчальних завдань й охоплюють:

1) цільову установку, яка вказує на те, що потрібно зробити в завданні (розв'язати, дати відповідь, охарактеризувати та інше);

2) зміст завдання, до якого входить перерахування об'єктів, позицій, зв'язки й залежності та інше;

3) способи та засоби розв'язку завдань.

Ми обрали способи організації внутрішньогрупової диференціації навчання, які розроблялися за такими напрямками: а) напрямок, який урахує початковий рівень підготовки студентів; б) напрямок, який урахує відмінності в процесі навчання студентів.

За період 80–90х років ХХ століття в педагогічній літературі описана велика кількість варіантів диференціації завдань (мається на увазі добір завдань, які забезпечують оптимальний характер навчальної діяльності для типологічних груп). Найчастіше відмінність несуть не самі завдання, а вимоги до їхнього виконання різними групами та окремими учнями. Таким чином, діяльність учнів класу, спрямована на виконання загального завдання, може бути диференційована в результаті ставлення до неї різноманітних вимог:

- до рівня самостійності виконання завдання;
- до рівня складності завдання;
- певний час на виконання завдання;
- обсяг завдання (виконання різного обсягу загального завдання окремими групами).

Диференційовані завдання можуть різнитися між собою не тільки рівнем складності, самостійності, обсягу та часу, відведеному на їхнє виконання, але й за змістом – містити різний для засвоєння або повторення матеріал, формувати різноманітні способи навчальних дій.

Позиція щодо класифікації диференційованих завдань є неоднозначною. Кожна з класифікацій визначається за певної основи й спрямована на формування окремих якостей особистості. Усвідомлене застосування окремого виду диференційованих завдань спрямоване на формування певних діагностичних якостей особистості студента. Для кожного виду завдань характерне забезпечення основного формування у вигляді знань, умінь, способів діяльності.

При створенні системи диференційованих завдань необхідно провести діагностику двох

сторін: 1) навчальної групи – з метою виявлення рівня підготовленості студентів до навчання та засвоєння нового матеріалу; 2) навчального матеріалу – з метою передбачення складностей його засвоєння учнями.

Обов'язковою умовою успішного застосування диференційованих завдань є систематичність, а не епізодичність їхнього застосування, цільове планування та перспективний аналіз застосування завдань на різних етапах музично-теоретичних занять та в їхній системі.

Необхідно виділити наступні необхідні для організації диференційованого навчання умови: знання особливостей рівня підготовки студентів, аналіз характеру навчального матеріалу, постановка цілей диференційованої роботи та її результатів для кожного студента, наявність системи диференційованих завдань, системи роботи за диференційованими завданнями, яка поєднується із загальною роботою всієї групи.

Систематизація диференційованих завдань здійснюється за рівнем складності змісту, за варіативністю процесуальної сторони, за характером пізнавальної самостійності студентів. Диференціація завдань за змістовним компонентом передбачає виконання студентами роботи однакової за характером діяльності та різної за наявністю елементів знань, уявлень, понять про об'єкти і явища, зв'язки та залежності між ними. Диференціація завдань за операційним вмістом передбачає різну кількість операцій стосовно однакового обсягу змістової інформації. Диференціація завдань за пізнавальною самостійністю характеризуються однотипністю з операційно-змістового погляду та різноплановістю за мірою допомоги викладача тій чи іншій групі студентів.

За обсягом інформації диференційовані завдання є трьох видів: а) *поглиблені*; б) *достатні*; в) *мінімально необхідні*. Такі завдання спрямовані на забезпечення змістової диференціації навчального процесу. Завдання поглибленого характеру вказують на те, що їхній зміст виходить за межі програмного матеріалу. Завдання з поглибленим змістом навчального матеріалу пропонуються для студентів з підвищеними педагогічними здібностями. Завдання достатнього характеру орієнтуються на зміст програмного навчального матеріалу в повному обсязі. Завдання достатнього характеру пропонуються всім студентам як еталон засвоєння навчального матеріалу. Завдання мінімально необхідного характеру містять навчальний матеріал, який несе в собі мінімальну інформацію, котра гарантує допустиму норму засвоєння студентами змістовного елемента. Такі

завдання пропонуються студентам з найменшими навчальними здібностями та можливостями. Основою формування класифікації диференційованих завдань за обсягом інформації є засвоєння студентами різного обсягу дидактичних знань.

Характер взаємодії студентів і викладача в навчальному процесі призводить до того, що навчально-пізнавальна діяльність студентів з розв'язання диференційованих завдань характеризується або повним самостійним розв'язком, або роботою з епізодичним підказуванням викладача, або постійною роботою студента з викладачем при відсутності достатніх знань чи наявності певного навчального досвіду. *Форми допомоги викладача* можуть бути різними:

- детальне пояснення способу виконання завдання;
- комплекс провідних запитань, які не містять підказки;
- послідовний аналіз змісту завдання;
- актуалізація опорних знань, умінь і навичок;
- надання додаткової інформації у вигляді схем, малюнків;
- виконання аналогічних, але більш простих завдань;
- подання плану дій.

Диференціація завдань при цьому характеризується однакою змістовим вмістом та різним рівнем самостійності навчання студентів. Основним формуванням завдань за рівнем допомоги викладача є засвоєння різних рівнів самостійної діяльності студентів. Основою формування диференційованих завдань за обсягом розв'язання є закріплення знань, вдосконалення вмінь, засвоєння навичок. Такі завдання застосовуються на етапі контролю знань і вмінь студентів.

В умовах дидактичної підготовки майбутніх учителів музики можлива диференціація навчання за темпом вивчення навчального матеріалу. Це означає, що студенти одночасно на заняттях можуть розв'язувати завдання, які випереджають програмний матеріал, адекватно розкривають його чи відстають від програмного змісту. Основним формуванням таких диференційованих завдань є засвоєння умінь студентів самостійно обирати час та характер навчання.

*Основними вимогами* щодо організації роботи студентів за диференційованими завданнями є наступні:

1. Поступове підвищення рівня складності завдань (оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками з теорії музики та сольфеджіо на доступному рівні призводить до переходу на більш високий рівень).

2. Індивідуальний підхід до окремих студентів у кожній типологічній групі в процесі роботи над диференційованими завданнями.

Диференційувати завдання можна: а) за ступенем складності (добір завдань за ступенем поглиблення в навчальний матеріал); б) за ступенем самостійності (завдання для всієї групи однакові за складністю, але з різною кількістю інформації про хід виконання завдань); в) за обсягом завдань у заданий проміжок часу (передбачається різна кількість завдань для виконання різними групами студентів з метою створення оптимального навантаження для кожного окремого студента); г) за часом виконання завдань (виконання однакового завдання, але час виконання різний для диференційованих груп).

Оптимальним варіантом для здійснення диференційованого підходу до студентів є організація *диференційованої самостійної роботи* для кожної типологічної групи студентів [2].

Найбільш прийнятною формою для організації диференційованого навчання на заняттях є типологія завдань для *самостійної* роботи, запропонована П.І.Підкасистим, а саме: відтворювані за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі завдання, які допускають застосування інших засобів диференціації завдань. Ми пропонуємо такі *принципи варіювання самостійної роботи* відповідно до кожної групи студентів: 1) визначення провідного типу самостійної роботи для кожної групи; 2) забезпечення оптимальної кількості завдань для кожної групи; 3) диференційоване формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності й навчально-пізнавальних умінь; 4) застосування диференційованих форм контролю та видів оцінки самостійної роботи.

Система диференційованих завдань передбачає застосування різнорівневих завдань до студентів різних типологічних груп.

Для студентів без музичної освіти розроблена система диференційованих завдань, яка містить вправи на інтонування, сольфеджування, музичний диктант і творчі завдання (створення одноголосних періодів різної побудови, інтервальних та акордових побудов для роботи над усними та письмовими диктантами). Ці завдання диференціюються за складністю матеріалу, за обсягом, за ступенем допомоги викладача.

*Вправи на відпрацювання навичок інтонування.* Їхнє завдання – підготувати базу для інтонування мелодій, тобто читання нот з листа. До таких вправ належать: спів (інтонування) звукорядів різноманітних ладів (як від тоніки до тоніки, так і від певного ступеня вгору і вниз); настроювання за



камертоном, спів ступенів після настроювання; спів простих інтервалів угору і вниз від певного звука і в тональності; спів акордових послідовностей. Вправи на інтонування – необхідний етап підготовки до сольфеджування (спів з назвою нот). На матеріалі інтонаційних вправ розвиваються музичні уявлення студентів та опановуються деякі вокальні прийоми, необхідні для вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі.

*Вправи на відпрацювання навичок сольфеджування.* Основна увага під час сольфеджування приділяється інтонації. Її точність залежить від уміння охопити перспективу мелодії. Відчуття перспективи мелодії під час співу з листа необхідно поєднувати з аналізом музичного тексту. Правильний, виразний та музично осмислений спів неможливий без попереднього аналізу, який слід проводити на кожному занятті. Навички попереднього аналізу також сприяють правильній організації (розподілу) співацького дихання. Розпочинати роботу над сольфеджуванням потрібно з одноголосних музичних прикладів. У вивченні гармонічного двоголосся рекомендується починати сольфеджування з прикладів, діапазон яких обмежений октавою (децимою), оскільки на таких прикладах ефективно розвивається вміння одночасно чути обидва голоси по вертикалі (виконання нижнього голосу як короткого форшлагу до верхнього голосу в індивідуальному виконанні). Домашнє завдання, окрім сольфеджування та сольфеджування з вистукуванням ритмічних фігур, містить також спів вивчених напам'ять мелодій у різних тональностях. Це сприяє розвитку ладотонального мислення. Під час співу необхідно дотримуватися зазначених у вправі темпу та динамічних відтінків.

*Слуховий аналіз* – надзвичайно важлива форма роботи в курсі сольфеджіо. У ній поєднуються всі знання й уміння, набуті студентами на заняттях. В аналізі на слух найповніше усвідомлюються й визначаються різноманітні елементи музичної мови та зв'язок між ними. Основними завданнями цієї форми роботи є:

- виховати цілеспрямоване сприймання;
- слугувати основним засобом знайомства з новими музичними явищами (“слухова наочність”);
- сприяти накопиченню в пам'яті різних слухових вражень, які є основою для формування певних понять (формування слухового досвіду);
- розвивати музичне мислення студентів, тобто здатність усвідомлювати почуте, проводити порівняння, синтезувати й диференціювати явища;

Найбільш повною формою аналізу почутого є запис музики – *музичний диктант*. Як музичний аналіз, так і диктант – це сформований комплекс знань і навичок, що визначає рівень музично-слухового розвитку студента.

Основні завдання роботи над диктантом:

- створювати й закріплювати зв'язок почутого та написаного (нотних знаків), тобто навчити почуте перетворити в написане;
- розвивати пам'ять і внутрішній слух;
- використовувати диктант як засіб для закріплення та практичного засвоєння знань і навичок, набутих у курсах теорії музики, гармонії, аналізу музичних форм, а також на заняттях сольфеджіо.

Головна увага в роботі над усними та письмовими музичними диктантами приділяється розвитку аналітичного мислення, пам'яті й формуванню навичок нотного запису. Усі вправи з музичного диктанту максимально координуються з інтонаційними вправами. Для усного музичного диктанту рекомендуються наступні вправи:

- визначення окремих ступенів у всіх регістрах у ладу і в тональності;
- повторення одноголосних музичних вправ безпосередньо після прослуховування;
- визначення окремих мелодичних та гармонічних інтервалів у ладу та від звука, а також однотональних і модуляційних інтервальних побудов;
- визначення окремих акордів та арпеджіо в ладу та від звука, а також однотональних і модуляційних акордових побудов.

Інтервальні та акордові побудови повинні бути структурно й ритмічно оформлені та виконуватися викладачем завжди повністю. У роботі над письмовим музичним диктантом рекомендується на кожному семестр визначити основний тип диктанту (або одноголосний або двоголосний, або ж поєднувати обидва типи на заняттях протягом усього семестру).

Аудиторні заняття із сольфеджіо проводяться в підгрупах кількістю 10 – 12 осіб. Для забезпечення успішності занять з цієї дисципліни викладач повинен ретельно продумати систему аудиторних і домашніх занять. Ураховуючи переваженість студентів музично-педагогічного профілю, на першому – другому курсах необхідно звести кількість домашніх завдань до необхідного мінімуму, а основний акцент зробити на аудиторні заняття, застосовуючи раціональні та найбільш ефективні методи навчання. Опитування студентів з матеріалу домашнього завдання проводиться на кожному занятті. Бажано опитувати всіх студентів, регламентуючи їхні відповіді (1 – 2 хвилини).

Таким чином, на кожному занятті викладач за 10 – 15 хвилин зможе опитати всіх студентів.

У подальшій підготовці слід навчити студентів працювати самостійно, озброїти їх методами самопідготовки, рекомендувати необхідну навчальну й теоретико-методичну літературу, опрацювання якої допоможе майбутнім учителям музики постійно вдосконалювати навички сольфеджування, слухового аналізу, запису музики на слух, а також застосовувати їх на заняттях з інших фахових дисциплін та в процесі проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі.

**Висновки.** Отже, застосування системи диференційованих завдань на заняттях сольфеджіо забезпечує успіше засвоєння музично-теоретичних знань майбутніми вчителями музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект. – Кам'янець-Подільський, 1996. – 66 с.
2. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: Учебное пособие. – Новгород, 1972. – 72 с.
3. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд.–М.: «Советская энциклопедия», 1989.–1632 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Избр. труды: В 2-х т. – М.: Педагогика. 1985, – Т.1. – 328 с.
5. Ушинский К.Д. Вопросы обучения / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Гос. уч-пед. издат., 1954, – Т.2. – 734 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юрчак Вікторія Володимирівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики.

## ЗМІСТ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### Анатолій ЯНОВСЬКИЙ (Одеса)

У статті розглядається поняття “пошуково-дослідної” діяльності з позиції діяльнісної теорії, також простежується макроструктура пошуково-дослідної роботи.

Теорія діяльності набула значного поширення в педагогіці й педагогічній психології саме тому, що дає змогу ефективно розв’язувати багато завдань навчання. Для педагогіки, як і для соціальних наук, важливим є аксіоматичне твердження, що формування людини відбувається через розвиток її як суб’єкта діяльності. У формі нейтрально-пасивного сприйняття не можна сформулювати ні міцних знань, ні глибоких переконань, ні гнучкого погляду. Діяльнісні теорії по праву домінують у сучасній дидактиці. Діяльнісний підхід – це здобуток вітчизняної психології, у створенні та розвитку якого брали участь майже всі видатні психологи.

Суть цього підходу С.Л. Рубінштейн насамперед убачав у тому, що “суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється; він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямом його діяльності можна визначити і сформулювати його самого” [1, 11].

Проблему діяльнісної теорії досліджували О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін. Дослідники розглядали такі види діяльності, як науково-дослідна, навчально-дослідна, науково-організаційна, науково-педагогічна та ін., проте, пошуково-дослідна діяльність недостатньо висвітлена, тому ми

вирішили, більш детально розглянути цей вид діяльності.

Метою статті є розгляд різних визначень поняття “пошуково-дослідна діяльність” з погляду діяльнісного підходу.

О.М. Леонт'єв розглядає діяльність як одиницю життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає у тому, що воно орієнтує суб’єкта в предметному світі, не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток [1, 65]. Діяльність визначається як активна взаємодія людини з довкіллям, у ході якої людина виступає як суб’єкт, що цілеспрямовано впливає на об’єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [5, 95].

При цьому, зауважує О.М. Новиков, у філософії суб’єкт визначається як носій предметно-практичної діяльності й пізнання (індивід або соціальна група); джерело активності, спрямоване на об’єкт. Суб’єкт з погляду діалектики відзначається властивою йому самосвідомістю, оскільки він оволодів певною мірою створеним людством світом культури – знаряддями предметно-практичної діяльності, формами мови, логічними категоріями, нормами естетичних, етичних оцінок і т. ін. Активна діяльність суб’єкта є умовою, завдяки якій той чи інший фрагмент об’єктивної реальності виступає як об’єкт, поданий суб’єктові у формах його діяльності. Об’єкт у філософії розглядається як такий, що протистоїть суб’єктові в його наочно-

практичній і пізнавальній діяльності. Об'єкт не тотожний об'єктивній реальності, а виступає як та її частина, що перебуває у взаємодії із суб'єктом [2; 24].

У праці О.М. Новикова, з погляду системного аналізу, діяльність розглядається як складна система, що спрямована на підготовку, обґрунтування й розв'язання складних проблем: політичного, соціального, економічного, технічного й іншого характеру [2, 25].

Основною констатувальною характеристикою діяльності є її предметність. Власне, у самому понятті діяльності вже імпліцитно міститься поняття її предмета. Вислів “безпредметна діяльність” позбавлений будь-якого сенсу. Діяльність може *здаватися* безпредметною, але наукове дослідження діяльності вимагає визначення її предмета. При цьому предмет діяльності виступає двояко: первинно – у своєму незалежному існуванні, як те, що підпорядковує собі та перетворює діяльність суб'єкта, повторно – як образ предмета, як продукт психічного віддзеркалення його властивостей, що здійснюється внаслідок діяльності суб'єкта, й інакше здійснитися не може [1, 67].

Потреби керують діяльністю з боку суб'єкта, але вони здатні виконувати цю функцію лише за умови, якщо вони є предметними. Звідси й відбувається можливість обороту термінів, який уможливило говорити про спонукальну силу самих предметів. Так само і з емоціями та відчуттями. І тут необхідно розрізняти, з одного боку, безпредметні стеничні, астенічні стани, а з іншого – власне емоції і відчуття, що породжуються співвідношенням наочної діяльності суб'єкта з його потребами й мотивами. У зв'язку ж з аналізом діяльності досить зазначити, що предметність діяльності породжує не тільки предметний характер образів, а й наочність потреб, емоцій і відчуттів [1, 70]. Тому в подальшому ми плануємо розглянути способи підсилення дії емоційної складової у діяльності.

О.М. Новиков розглядає потребу як потребу або недолік у чомусь необхідному для підтримки життєдіяльності організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому. Біологічні потреби, зокрема в людини, зумовлені обміном речовин – необхідною передумовою існування будь-якого організму. Потреби соціальних суб'єктів, що має для нас інтерес, особистості, соціальних груп і суспільства в цілому залежать від рівня розвитку певного суспільства, а також від специфічних соціальних умов їхньої діяльності [2, 25].

Потреби конкретизуються, опредмечуються в мотивах, що спонукають діяльність людини,

соціальних груп, задля чого вона й здійснюється [8, 389–390].

Поняття діяльності нерозривно пов'язано з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває; “невмотивована” діяльність – це не така діяльність, що позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно та об'єктивно прихованим мотивом [1, 81].

За визначенням Ж. Нютена, мотивація є активним процесом спрямування поведінки до тих ситуацій та об'єктів, яким віддається перевага. Мотивація розуміється зазвичай або як імпульс, що виникає усередині організму, або як тяжіння, котре, впливає з якимось зовнішнього стосовно індивіда об'єкта [3, 18].

Мотивація, тобто процес спонукання людини, соціальної групи до абсолютно певної діяльності, тих чи інших дій, вчинків, – це складний процес, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень [2, 25]. Мотиви зумовлюють визначення мети як суб'єктивного образу бажаного результату, очікуваної діяльності, дії [4, 165]. У своїх працях Л.С. Рубінштейн акцентує на важливості мотиву у формуванні характеру засобами мотиву через діяльність. “...Взаємозв'язок характеру й дії опосередкований взаємозалежністю властивостей характеру та мотивів поведінки: риси вдачі не тільки зумовлюють мотиви поведінки людини, але й самі зумовлені ними. Мотиви поведінки, переходячи в дію і закріплюючись у ній, фіксуються в характері. Кожний дієвий мотив поведінки, який набуває стійкості, – це потенційно майбутня риса вдачі в її генезисі. У мотивах риси вдачі виступають уперше ще й у вигляді тенденцій; дія переводить їх у подальшому в стійкі властивості. Тому шлях до формування характеру вибудовується через формування належних мотивів поведінки й організацію вчинків, спрямованих на їхнє закріплення” [7, 218].

Основними “складовими” окремих людських діяльностей є *дії*, що здійснюють їх. Дією називають процес, підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований свідомій меті [1, 81]. Подібно до того, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття мети співвідноситься з поняттям дії.

Діяльність зазвичай здійснюється деякою сукупністю дій, що підпорядковуються конкретним цілям, які можуть виділятися із загальної мети; при цьому випадок, характерний для вищих ступенів розвитку, полягає у тому, що роль загальної мети виконує усвідомлений мотив, який перетворюється завдяки його усвідомленості в мотив-мету.

Дія, що здійснюється, відповідає завданню. Завдання – це і є мета, поставлена в певних умовах. Тому дія має особливу якість, а саме способи, якими вона здійснюється. Способи здійснення дії називають операціями [1, 83].

Аналіз теоретичних праць В.Д. Шадрикова й емпіричний аналіз різних видів діяльності дають змогу подати такі її основні функціональні блоки:

- цілей діяльності;
- мотивів діяльності;
- програми діяльності;
- інформаційної основи діяльності;
- ухвалення рішень [9, 11].

Отже, у загальному потоці діяльності, який утворює людське життя в його вищих, опосередкованих психічним віддзеркаленням виявах, аналіз виокремлює, насамперед, окремі (особливі) діяльності – за критерієм мотивів, що їх спонукають. Надалі виділяються дії – процеси, що підпорядковуються свідомим цілям. Нарешті, операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети. Ці “одиниці” людської діяльності й утворюють її макроструктуру [1, 85 – 86].

Також слід відзначити, що діяльність людини поділяється на два типи: репродуктивну та продуктивну.

Репродуктивна діяльність є зліпком, копією з діяльності іншої людини або копією своєї власної діяльності, засвоєної в попередньому досвіді. Така діяльність характеризується на рівні раз і назавжди освоєних технологій і в принципі вже організована (самоорганізовується) [2, 19].

Продуктивна діяльність спрямована на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату. Будь-яка науково-дослідна діяльність, якщо вона здійснюється більш-менш грамотно, за визначенням завжди спрямована на об'єктивно новий результат. Інноваційна діяльність педагога-практика може бути спрямована як на об'єктивно новий, так і на суб'єктивно новий (для конкретного вчителя або для конкретної освітньої установи) результат. Навчальна діяльність завжди спрямована на суб'єктивно новий результат. Саме в разі продуктивної діяльності й виникає необхідність її організації [2, 20].

Організація, за визначенням О.М. Новикова, є:

1) внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш-менш диференційованих та автономних частин цілого, зумовлена його будовою;

2) сукупність процесів або дій, що призводить до створення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;

3) об'єднання людей, які спільно реалізують деяку програму або мету й діють на підставі певних процедур і правил [2, 20].

Якщо врахувати діяльнісний підхід, то можна полегшити перехід від навчальної діяльності (у загальному випадку репродуктивної) до наукової (продуктивної), а також створити умови для виникнення в студентів пізнавальних інтересів, творчого мислення, активної наукової позиції.

Поняття пошуково-дослідна діяльність недостатньо висвітлено в психолого-педагогічній літературі, натомість, на нашу думку, саме цей вид діяльності може стати тим засобом, який допоможе студенту з найменшими витратами часу та сил перейти від пізнавальної до наукової діяльності.

Таким чином, діяльність розпочинається з мотиву, який є і сенсом самої діяльності, він визначає її цілі та пріоритети.

І.Б. Карнаухова у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що мотивація самостійної діяльності студентів має декілька значень:

1) будучи продуктом формування особистості, вона виступає як чинник її подальшого розвитку;

2) надає загальну стимулювальну дію на перебіг розумових процесів і стає джерелом інтелектуальної активності;

3) мобілізує творчі сили на пошук і розв'язання пізнавальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їхню глибину та дієвість, широту й систематизацію;

4) є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти;

5) має діагностичне значення, тобто епоказником розвитку важливих якостей особистості – цілеспрямованості, свідомості, широти й стійкості пізнавальних інтересів тощо [6, 15].

Ця концепція є важливою для розробки системи підготовки до пошуково-дослідної діяльності в ході навчання у ВНЗ, оскільки на ній ґрунтується психологічний зміст формування особистості у дослідницькій діяльності. В.О. Сластьонін справедливо зазначає, що “невичерпні, поки що не до кінця усвідомлені можливості для формування творчо-пошукової позиції особистості, яку має у своєму розпорядженні дослідницька діяльність студентів, організована в рамках навчального процесу” [6, 15].

Мотивами пошуково-дослідної діяльності, за І.Б. Карноуховою, є:

- самостійний пошук нового матеріалу;
- пошук альтернативних засобів і способів розв'язання проблеми; саморозвиток;
- інтерес до дослідження;

- співпраця з педагогом, іншими студентами в ході дослідження;
- підготовка до майбутньої професії;
- відповідальність за результати творчого процесу;
- практичні результати пошуково-дослідної діяльності [6, 16].

Тому, діяльність – це сукупність дій, що підпорядковуються загальній системі, де спонукальним елементом є мотив. Зрозуміло, що кожна дія спрямована на досягнення результату, а також, окрім головного результату, на поетапні досягнення, тобто цілі.

Отже, наступною ланкою діяльності є цілеспрямованість, тобто цілі, які ставляться для досягнення результату. Залежно від цілі, які має на меті суб'єкт, І.Б. Карнаухова виокремлює такі види діяльності:

- Перетворювальна діяльність – зміни реального або ідеального, що існує, і до створення реального або ідеального, того, що раніше не існувало.
- Пізнавальна діяльність – де активність суб'єкта спрямована на об'єкт, не модифікує його, не руйнує і не реконструює, а відбивається або повертається до суб'єкта у вигляді уявлень про цей об'єкт.
- Ціннісно-орієнтаційна діяльність – має духовний характер, але це специфічна форма віддзеркалення суб'єктом об'єкта.
- Комунікативна діяльність – є практична діяльність суб'єктів, спрямована на інших суб'єктів, і не така, що перетворює їх на об'єкти, а навпаки, що орієнтує на них суб'єктів.

Пошуково-дослідна діяльність містить у собі кожний із цих чотирьох основних видів діяльності. Як перетворювальна діяльність вона, діє як у реальному, так і в ідеальному плані; як пізнавальна діяльність – забезпечує засвоєння знань, навичок та вмінь; як ціннісно-орієнтаційна – практичні пізнання; як комунікативна діяльність – пов'язана з

розвитком певних комунікативних умінь та навичок [6, 18].

Ми вважаємо, що пошуково-дослідна діяльність є найбільш ефективною ланкою у переході від навчальної діяльності до науково-дослідної, тому що містить у собі майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, спираючись на здобуті раніше знання, та розвиває навички й уміння для подальшої наукової діяльності.

Подальші розвідки в цьому напрямі ми вбачаємо в розробці педагогічних умов для організації пошуково-дослідної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Новиков А.М. Методология образования / А.М.Новиков. – [Издание второе]. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева / Ж.Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
4. Платонов К.К. Короткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – К.: Вища школа, 1981. – 175 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – [2-е издание] – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
6. Карнаухова И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.08 / Карнаухова Ирина Борисовна. – М., 2000 – 158 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его наследования / С.Л.Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: [учебное пособие]. – [2-е изд., перераб. и доп.] / В.Д.Шадриков. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.: ил.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Яновський Анатолій Олександрович** – викладач кафедри педагогіки ПДПУ ім. К.Д. Ушинського.

*Наукові інтереси:* зміст науково-дослідної діяльності.

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <i>Сергій МЕЛЬНИЧУК</i> . К. Д. УШИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ<br>ВЧИТЕЛЯ .....  | 3  |
| <i>Валерій РАДУЛ</i> . ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРУ ВИЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ<br>ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....  | 5  |
| <i>Алла РАСТРИГІНА</i> . ПРОЕКТУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА .....                                      | 9  |
| <i>Марина ГРИНЬОВА</i> . ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО<br>САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США .....                                     | 12 |
| <i>Андрій БАБЕНКО</i> . СУТНІСТЬ І ЗАВДАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ<br>ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО<br>ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ..... | 15 |
| <i>Людмила БАБЕНКО</i> . СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО<br>ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО<br>САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....                           | 18 |
| <i>Ірина БАРАНЮК</i> . ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ”.....  | 23 |
| <i>Ван Чжен ЦЮАН</i> . СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ Й ПРОБЛЕМИ<br>ОСВІТИ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....  | 30 |
| <i>Вікторія ВДОВЕНКО, Оксана ГУР'ЯНОВА</i> . К. ЛЕБЕДИНЦЕВ: МАЛОВІДОМІ<br>СТОРИНКИ БІОГРАФІЇ ВИДАТНОГО МАТЕМАТИКА-МЕТОДИСТА .....                          | 34 |
| <i>Ольга ГАЛІЦАН</i> . ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ МАЙБУТНІХ<br>УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ<br>ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.....                | 39 |
| <i>Олена ГОРБЕНКО</i> . ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ<br>МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО<br>ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ .....                  | 42 |
| <i>Оксана ДАНИЛКО</i> . ФУНКЦІЇ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ .....                                      | 46 |
| <i>Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО</i> . ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ<br>УЯВЛЕНЬ У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ<br>ІНСТРУМЕНТАЛІСТА .....           | 51 |
| <i>Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ, Олександр ФЕДОРОВ</i> . СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА<br>АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ<br>(З ДОСВІДУ РОБОТИ).....       | 54 |
| <i>Тетяна ДОВГА</i> . ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МИСЛЕННЯ<br>ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....   | 57 |
| <i>Борис ДОЛИНСЬКИЙ</i> . ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ<br>КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ<br>НАУЦІ.....                | 60 |
| <i>Марія ДОННИК</i> . СОЦІАЛЬНИЙ ГУРТОЖИТОК – ШЛЯХ ДО САМОСТІЙНОСТІ<br>ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ .....   | 66 |
| <i>Мар'яна ДРОБОТЕНКО</i> . СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ<br>СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: СПРОБА КЛАСИФІКАЦІЇ<br>ЗА ТЕОРІЄЮ Е. ДЮРКГЕЙМА .....         | 70 |
| <i>Микола ДУБІНКА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....  | 75 |
| <i>Геннадій ДЬЯКОНОВ</i> . ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ І ХАРАКТЕРИСТИК<br>ДІАЛОГУ В ПСИХОЛОГІЇ СПІЛКУВАННЯ .....  | 81 |
| <i>Оксана ЖАБОКРИЦЬКА</i> . САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ .....  | 86 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Долорес ЗАВІТРЕНКО.</b> СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....                 | 90  |
| <b>Оксана ЗАГОРОДНА.</b> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CASE-STUDY НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ .....                                   | 95  |
| <b>Ілона КОСТІКОВА.</b> ЗАКОНОМІРНОСТІ Й ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....    | 98  |
| <b>Віталій КРАВЦОВ.</b> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....  | 104 |
| <b>Тетяна КРАВЦОВА.</b> МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТИНИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....                                      | 109 |
| <b>Сніжана КУРКІНА.</b> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....                 | 113 |
| <b>Неля МАЗУР.</b> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ.....  | 117 |
| <b>Наталія МИРОНЕНКО.</b> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....                          | 122 |
| <b>Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА.</b> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....                               | 127 |
| <b>Людмила НІКОЛАЄНКО.</b> ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОГО ДОБОРУ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....   | 132 |
| <b>Тетяна ОКОЛЬНИЧА.</b> МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ КАРТИНИ СВІТУ ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ .....   | 137 |
| <b>Ірина ПАЛЬШКОВА.</b> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....                        | 141 |
| <b>Галина ПАНЧЕНКО.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....                  | 145 |
| <b>Наталія ПАСІЧНИК.</b> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ СКЛАД ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....   | 150 |
| <b>Тетяна ПЛЯЧЕНКО.</b> ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ..... | 154 |
| <b>Наталія ПОПОВИЧ.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....  | 159 |
| <b>Ольга РАДУЛ.</b> ВНЕСОК ПЕТРА МОГИЛИ В РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....  | 162 |
| <b>Анатолій РАЦУЛ, Анжела РАЦУЛ.</b> СУТНІСТЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЇХ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ....                         | 167 |
| <b>Наталія САВЧЕНКО.</b> ДЕСЯТЬ РОКІВ ПОЛЬСЬКОЇ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1999 – 2009 рр.).....  | 172 |
| <b>Олексій СТАСЕНКО.</b> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....                                   | 175 |
| <b>Катерина СУРКОВА, Тетяна ЛУЧАНОВА.</b> МІЖПРЕДМЕТНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АНЗП .....                    | 181 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Аліна СЬОМАК.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ<br>СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....   | 186 |
| <b>Світлана ТИМЧЕНКО.</b> КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ<br>ТА ПРОБЛЕМА ЇХНЬОГО ФОРМУВАННЯ.....   | 189 |
| <b>Наталія ТІХОНОВА.</b> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ ЯК<br>ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....  | 192 |
| <b>Ольга ТКАЧЕНКО.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В<br>ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДО ТРУДОВОГО<br>ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ .....                                  | 196 |
| <b>Оксана ТУЛЬСЬКА.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ<br>КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ<br>ПІДГОТОВКИ .....  | 201 |
| <b>Анатолій ТУРЧАК, Олена МАРКОВА.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЙНОГО<br>КОМПОНЕНТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ<br>ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ .....                        | 206 |
| <b>Наталія УЙСІМБАЄВА.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ<br>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО<br>ФАХІВЦЯ .....   | 210 |
| <b>Оксана ФІЛОНЕНКО.</b> РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-х РОКАХ ХХ ст. ....  | 213 |
| <b>Василь ЧУБАР.</b> ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ<br>ДО ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ<br>ВИРОБНИЦТВА.....                                     | 217 |
| <b>Інга ШЕВЧЕНКО.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-<br>ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СТУДЕНТІВ<br>ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....                                | 222 |
| <b>Анжеліна ШИШКО.</b> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ІЗ<br>ЗАСТОСУВАННЯМ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА<br>КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 225 |
| <b>Вікторія ЮРЧАК.</b> СИСТЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ<br>МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ<br>МУЗИКИ.....   | 229 |
| <b>Анатолій ЯНОВСЬКИЙ.</b> ЗМІСТ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....  | 234 |



*НАУКОВІ ЗАПИСКИ*

**Випуск 83**

**Серія:**

*Педагогічні науки*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15526–4098Р 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 12.06.2009. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 27,86. Тираж 300. Зам. № 5563.

---

**РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
**Кіровоградського державного педагогічного**  
**університету імені Володимира Винниченка**  
**25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.**

**Тел.: (0522) 28 59 84.**

**Факс.: (0522) 24 85 44**

**E-Mail.: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)**