

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

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Випуск 87**

**Серія:**  
*Педагогічні науки*

**Кіровоград – 2009**

**ББК 74.580**  
**Н-37**  
**УДК 378**

**Наукові записки. – Випуск 87. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – 200 с.**

**ISBN 978-966-7406-57-8**

*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,  
(науковий редактор);
- 2. Величко С.П.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 3. Вовкотруб В.П.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 4. Кушнір В.А.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 5. Мельничук С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 6. Растригіна А.М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 7. Садовий М.І.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 8. Дубінка М.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
(відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 2 від 28 вересня 2009 р.).

Статті подано у авторській редакції.

**ISBN 978-966-7406-57-8**

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2009.

## КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗМІСТУ

Григорій ПУСТОВІТ  
(Київ)

*В статті автор виокремлює та дає характеристику концептуальним підходам, визначає структуру основних компонентів екологічно орієнтованого навчального змісту у позашкільних навчальних закладах.*

**Актуальність проблеми.** Аналіз філософсько-культурологічної, психолого-педагогічної літератури та сучасної педагогічної практики дає змогу констатувати, що формування екологічної культури зростаючої особистості у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, позашкільного та вищого навчального закладу є сьогодні провідним завданням в галузі екологічної освіти.

Так, українські вчені М.А. Воїнственський, М.С. Стойко, К.М. Ситник, А.В. Брайон, А.В. Городецький, В.С. Крисаченко, Г.О. Білявський, В.М. Бровдій, російські І.Д. Зверєв, І.Т. Суравегіна, А.Н. Захлебний, З. Костова, Л. Ніколова, Б. Ханковски, Е. Тенєва, П. Найдонова (Болгарія), Д.Цихи (Польща), Д. Кваснічкова, В.Каліна (Чехія) частково визначили й обґрунтували сутнісні характеристики змісту екологічної освіти дітей, учнівської та студентської молоді, підготовки педагогічних кадрів у цій галузі, наголошуючи за такого підходу на практичному його спрямуванні, де незаперечне значення у формуванні екологічної культури особистості мають безпосередні контакти з об'єктами природи. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

**Мета та завдання.** Визначити й охарактеризувати концептуальні підходи, структуру основних компонентів екологічно орієнтованого навчального змісту у позашкільних навчальних закладах.

**Основний зміст.** Необхідність розв'язання цих завдань підтверджено результатами численних дослідження здійснених в останні роки в Україні, аналізом педагогічної практики, критичним станом довкілля, ставлення суспільства до екологічних проблем, що в свою чергу детермінувало пошук ефективних напрямів, за умови застосування яких реалізація змісту екологічної освіти учнів у позашкільних навчальних закладах дасть змогу ефективно формувати екологічну культуру особистості на всіх етапах її онтогенезу.

З цією метою нами визначено й охарактеризовано три основні напрями реалізації змісту екологічної освіти учнів у навчально-виховному процесі позашкільних

навчальних закладів. Так у межах першого були створені умови для ефективного формування логічно побудованої системи аксеологічних знань, засвоєння яких здійснювалось за пріоритетності у навчально-виховному процесі навчально-пізнавальної, пошукової, дослідницької і конструкторської діяльності школярів. Отже, в сукупності засвоєння цих знань (теоретичний аспект) забезпечувало пізнання й усвідомлення школярами основних законів і закономірностей функціонування навколишнього середовища, окремих екосистем, стацій чи біоценозів. Слід зазначити, що їх ефективне формування можливе за умови логічного і послідовного поєднання історичних, філософських, культурологічних, природознавчих, суспільствознавчих, етнопедагогічних та соціальних аспектів знань про взаємозв'язки і взаємозалежності в системі "природа-людина-суспільство", які за своєю сутністю були ієрархічно упорядковані у певну систему від пізнання законів і закономірностей функціонування невеликих біоценозів (біоценозний рівень) до більш складних екосистем які функціонують на певних ділянках земної поверхні (біогеоценозний рівень) і як результат усвідомлення структури, функціонування та енергетики біосфери, включаючи місце планети Земля в космічному просторі і його вплив на біосферу планети (біосферний рівень). Тим самим, нами було визначено блоки знань, умінь і навичок учнів, за умови засвоєння яких процес побудови в свідомості особистості перцептивного образу довкілля відбувався найбільш ефективно (див. табл. 1.).

Однак, як підтверджують результати наших досліджень, тільки екологічно орієнтованих теоретичних знань, навіть глибоких і системних за своїм змістом, замало для формування екологічно освіченої і вихованої особистості на будь-якому етапі її онтогенезу. Тим самим, ми наголошуємо, що необхідною умовою формування її екологічної культури як системного утвору, є саме вироблення умінь застосовувати здобуті знання у практичній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі, характерною ознакою якої є особиста та суспільна її значущість. Саме тому, у процесі експериментального дослідження нами

надавалась особлива увага формуванню у школярів інтелектуальних умінь (на основі сформованої системи екологічно орієнтованих знань) екстраполювати сутність, значення і наслідки сучасної екологічної кризи насамперед, локального рівня, на ті екосистемах які їх оточують, на їхнє власне життя та життя громади, членами якої вони є. За такого підходу створювались реальні умови свідомого сприйняття школярами природи як універсального джерела забезпечення їхніх життєво важливих потреб, що зокрема спонукало їх до критичного осмислення тих змін які відбулись у найближчому довкіллі, того впливу який здійснюють вони самі, громада членами якої вони є чи суспільство в цілому на навколишнє середовище [16] (Таблиця 1).

Саме останній фактор здійснював важливий вплив на морально-етичне ставлення особистості до цих проблем і був спонукою формування у школярів відчуття власної відповідальності за стан навколишнього середовища, викликав обурення щодо екологічних негараздів найближчого довкілля і головне сприяв розвитку власної ініціативи особистості, її творчого підходу до вирішення екологічних проблем своєї місцевості.

З метою перевірки правильності зроблених нами вище висновків (на основі зроблених критеріїв) було здійснено аналіз динаміки рівнів сформованості теоретичних знань учнів про проблеми найближчого довкілля та сформованих інтелектуальних умінь. Так, переважна більшість учнів молодшого шкільного віку які брали участь в експерименті (на початковому етапі 90,9% учнів експериментальних груп та 91,6% учнів контрольних) знаходились на першому психолого-педагогічному рівні пізнання навколишнього середовища, тобто усвідомлення довкілля здійснювалось ними на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності.

Таблиця 1.

**Інтелектуальний компонент екологічної культури особистості**

Учні мають усвідомити і знати:	Учні мають уміти:
Основні фактори, що спричиняють протиріччя між діяльністю людини і станом навколишнього середовища; Цілісність навколишнього середовища й нерозривність та взаємозв'язок його складових; усвідомлення місця людини у біосфері, як однієї з його складових; економічно-соціальний	<i>Визначати:</i> основні причини й закономірності сучасного стану навколишнього середовища; політичні, моральні, економічні аспекти екологічних проблем; напрями подолання негативного впливу антропогенного фактора на природу (на всіх рівнях) та своє місце у розв'язанні екологічних

вплив діяльності людини на природу; глобальні (регіональні й місцеві) екологічні проблеми, їх місце у системі інших проблем сучасності й можливі шляхи їх вирішення; мету і напрями подолання екологічної кризи на всіх рівнях функціонування системи "природа-людина-суспільство"; знання первинності законів природи і наявності життєвого простору для всіх без винятку об'єктів біосфери; взаємозв'язок і взаємозалежність фізичних, хімічних, біологічних факторів навколишнього середовища; знання з вивчення як окремих природних об'єктів, так і певних екосистем чи явищ.

проблем найближчого довкілля; рівень власної теоретичної, морально-етичної й практичної готовності до розв'язання проблем довкілля; *Робити* узагальнення навчальної і спеціальної інформації з проблем навколишнього середовища та діяльності суспільства (власної діяльності) з їх вирішення; обґрунтовувати і дотримуватись правил як власної, так і колективної екологічно доцільної поведінки у природі; *Застосовувати* знання з хімії, біології, фізики, суспільствознавчих дисциплін для пояснення можливих наслідків, а отже і напрямів подолання забруднення довкілля, впливу людини на сучасний стан та майбутнє навколишнього середовища на місцевому рівні; визначення оптимальних умов і засобів поліпшення фактичного стану навколишнього середовища і стану власного фізичного здоров'я.

І лише в процесі навчально-пізнавальної діяльності за програмами гуртків молодшого шкільного віку, проведення елементарних досліджень у природі та під час здійснення конкретної суспільно корисної, масової і природоохоронної роботи, яка відповідала їхнім віковим можливостям, відбувався поступовий перехід на інші рівні пізнання довкілля. Учні які досягли другого рівня характеризуються активним усвідомленням свого місця і ролі у навколишньому середовищі, як в єдиній цілісній системі [15].

Зазначимо, що учні які досягли третього рівня сформованості досліджуваної якості, характеризуються поряд з означеними вище, чітко сформованою стурбованістю про стан найближчого довкілля, як одного з найважливіших моральних та етичних якостей особистості. Тоді учні, які перебували на четвертому рівні, маючи сформовані особистісні якісні характеристики попередніх рівнів, чітко усвідомлювали, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на поведінку людини та на ступінь активності і широту її адекватної дії, спрямованої на

збереження природи. Тим самим, вони ставали самі, чи брали активну участь, в організації суспільно-корисної, масової чи природоохоронної роботи, організації конкретних справ з охорони довкілля.

Характерною ознакою ставлення учнів 5 – 6 класів до навколишнього середовища є досить помітне прискорення процесів суб'єктифікації, коли об'єкти природи починають розглядатись особистістю як суб'єкти взаємодії в системі “природа-людина-суспільство”, тим самим домінуючим типом ставлення, а пізніше і поведінки переважної частини учнів цього рівня у довкіллі є частково непрагматичний тип.

Запровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів, де здійснювався експеримент, розробленого нами змісту навчальних програм, організаційно-педагогічних форм і методів, провідною ідеєю яких було залучення учнів до навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності та конкретної суспільно корисної, масової та природоохоронної роботи, значно прискорило формування високого рівня їхніх знань й інтелектуальних умінь з вивчення і розв'язання (враховуючи вікові можливості) екологічних проблем найближчого довкілля. І як результат, нами зафіксовано ефективно завершення процесів суб'єктифікації й формування практично-непрагматичного ставлення учнів цієї вікової категорії до природи [8].

Означені вище положення, прямо чи опосередковано починають здійснювати вплив на динаміку сформованості екологічно орієнтованих знань учнів 7-8 класів про екологічні проблеми найближчого довкілля та формування відповідних їм інтелектуальних умінь. Підтвердженням правильності зроблених вище висновків, є результати кількісного аналізу процесу формування високого рівня знань про екологічні проблеми найближчого довкілля та відповідних їм інтелектуальних умінь в учнів 8-9 класів, де незаперечним є паритетне домінування когнітивного і діяльнісного компоненту інтенсивності формування суб'єктивного ставлення особистості до природних об'єктів над перцептивним за кількісно-змістовими параметрами, що в сукупності забезпечило ефективно формування практично-непрагматичного ставлення особистості до природи.

Ще більш характерним в учнів 9 класів експериментальних груп є досить значне, у порівнянні з іншими періодами онтогенезу, збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості знань про екологічні проблеми найближчого довкілля та відповідних їм

інтелектуальних умінь й практичних навичок їх розв'язання. Це підтверджує правильність зроблених нами вище висновків, що “...ефективне опанування учнями екологічними знаннями відбувається тоді, коли навчальний процес забезпечує можливість для творчих пошуків, відкриття нового” [9, 77].

Узагальнюючи, ми можемо констатувати, що запровадження, а в подальшому переважання у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів активних організаційно-педагогічних форм, методів та методик організації навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності та конкретної суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи учнів 1–9 класів забезпечує ефективно формування **інтелектуального компонента екологічної культури особистості**.

Теоретичні знання, як уже зазначалось, охоплюють спектр розумових операцій особистості у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу на рівні актуалізації, систематизації, аналізу і синтезу. У процесі яких провідні ідеї, поняття та наукові факти екологічного характеру забезпечують поступове формування суб'єктивного ставлення особистості до природи, де провідними компонентами є визнання індивидом особистої значущості окремих природних об'єктів чи природи в цілому, а отже розгляд і усвідомлення її як індивідуальної, так і суспільної незаперечної цінності. Не менш важливими є формування морально-етичних норм поведінки в довкіллі та визнання особистісної та суспільної значущості власної практичної діяльності з його охорони. В сукупності ці компоненти визначаються нами основними показниками сформованості екологічної культури особистості.

Отже, ціннісно орієнтовані знання, як вважає В.В.Червонецький, є одним з найважливіших компонентів в системі екологічної підготовки учнів, оскільки забезпечують усвідомлення ними універсальної цінності й життєвої значущості природи для людини [9]. Схожої за своєю сутністю думки притримується І.Д.Бех, який стверджує, що такого змісту внутрішня робота, за умови її систематичного повторення є психологічною основою становлення морально-духовних цінностей особистості [10].

Означене вище дає змогу зробити висновок, що в сукупності така інтелектуальна і емоційна діяльність забезпечує розвиток емоційно-ціннісної сфери дитини на всіх етапах її онтогенезу і, як результат, забезпечує активне формування моральних норм і моральної самосвідомості особистості. Саме останній фактор розглядається нами як провідний у

соціалізації особистості учня, розвитку його громадянської позиції стосовно проблем найближчого довкілля та шляхів їх вирішення. Тому нами здійснено аналіз і систематизацію основних ціннісно орієнтованих знань і відповідних їм інтелектуальних умінь які мають бути обов'язково сформовані у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу, що знайшли своє відображення у структурі компонування змісту навчальних програм (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

**Емоційно-ціннісний компонент  
екологічної культури особистості**

Учні мають усвідомити і знати:	Учні мають уміти:
Незаперечно й універсальну цінність для людини природи і всіх без винятку її живих об'єктів; їхнє значення для задоволення інтелектуальних і духовних потреб особистості; унікальність і неповторність природних ландшафтів, а отже дотримання доцільної з екологічної точки зору поведінки і природо-перетворюючої діяльності у довкіллі, спрямованої на підтримання біологічної рівноваги у природі, збереження розмаїття флори і фауни; сутність і специфіку традицій, сучасних норм і правил, що є складовими громадянської (моральної) позиції особистості у взаємостосунках з природою; особисту відповідальність за збереження природи та наслідки власної діяльності.	<i>Визначати</i> для себе особисто і суспільства в цілому цінність природи чи окремих її об'єктів, які можуть задовольнити її власні інтелектуальні і духовні запити; пов'язувати свої чи суспільні економічні і побутові потреби з морально-етичними й правовими аспектами взаємодії з окремими природними об'єктами чи навколишнім середовищем в цілому. <i>Оцінювати</i> з позиції наукового світогляду й моральних норм суспільства екологічні проблеми та ефективність можливих шляхів і засобів їх вирішення у межах найближчого довкілля. <i>Свідомо сприймати</i> настанови і моральні норми, які регламентують поведінку чи діяльність у довкіллі, що має особисту і суспільну значущість і спрямовується на вивчення природи та її охорону. <i>Бути готовим</i> висловлювати власну думку і особисте ставлення до порушень морально-етичних і правових норм природокористування й дотримуватись власних переконань щодо необхідності охорони природи та відстоювати їх.

Так, для переважної більшості учнів молодшого шкільного віку характерним є досить високий рівень емоційності процесів формування суб'єктивного ставлення до навколишнього середовища й оцінки його

об'єктів як особисто значущих для них. Маємо на увазі саме таких, які за рахунок емоційного сприйняття їх зовнішніх ознак дитиною, поведінки, можливості безпосередніх контактів і навіть простого споглядання (наприклад гра ведмежат чи левенят в зоопарку, перенесення ховрашком їжі з одного кінця клітки в інший, яка стоїть на столі в дома) завжди викликає всплеск позитивних емоцій, стимулює свідомо чи несвідомо до пізнання нового.

Однак, на цьому позитивному емоційному фоні чітко прослідковується практично-прагматичне ставлення до об'єктів природи. Саме як до об'єктів у процесах взаємодії з ними і, таких, котрі мають забезпечити певні потреби й інтереси особистості, і що прикро, у багатьох випадках без усвідомлення й дотримання нею життєвих потреб (і навіть права на існування у подальшому) цих об'єктів природи. Зокрема саме цим і пояснюється слабка позитивна динаміка процесів суб'єктивізації об'єктів довкілля в учнів молодшого шкільного віку. Виявлені нами вище закономірності, більш динамічно прослідковуються в групах до складу яких входили учні 5-6 класів. З їх аналізу можна зробити висновок, що для учнів цієї вікової категорії дітей формування високого рівня емоційно-ціннісного ставлення до природних об'єктів, сутності екологічних проблем найближчого довкілля та їх наслідків, на основі уже засвоєних знань, вироблених інтелектуальних умінь і практичних навичок з вивчення й охорони довкілля забезпечує стабільне зростання позитивної динаміки формування досліджуваної якості.

Це пояснюється тим, що формування модальності у площині "об'єкт-суб'єкт" відбувається за рахунок домінування когнітивного і частково діяльнісного компонентів інтенсивності формування суб'єктивного ставлення учнів до природи над перцептивним, хоча останній ще відіграє одне з провідних значень у цих процесах.

У групах учнів 6-7 класів зберігаються визначені нами раніше закономірності у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів природи, екологічних проблем своєї місцевості та їх наслідків, однак тут ці процеси набувають певної стабільності і більш помітного прискорення як у кількісному, так і якісному параметрах.

У свою чергу саме залучення учнів 8-мих класів до практичного розв'язання проблем найближчого довкілля та усунення їх наслідків забезпечило стабільне збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості суб'єктивного ставлення до об'єктів природи, а в сукупності емоційно-ціннісного ставлення до екологічних проблем найближчого довкілля. Саме застосування ціннісно-орієнтованих

знань, як зазначає В.В.Червонецький, дає змогу зосередити увагу учнів на необхідності шанобливого ставлення до природи, поваги і пізнання її законів як гаранту гармонізації взаємостосунків між людиною і навколишнім середовищем [9, 84].

Завершуючи аналіз визначених нами закономірностей формування емоційно-ціннісного ставлення особистості в її онтогенезі до проблем найближчого довкілля та їх наслідків як для неї особисто, так і для громади членами якої вони є, дає змогу констатувати, що першим показником ефективності діяльності позашкільного навчального закладу з екологічної освіти є значне зменшення кількості учнів з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості. Оскільки саме ефективність цих процесів за своєю сутністю є підґрунтям для стабільного інтелектуального і духовного розвитку особистості й одночасно є основою гуманізації їхніх стосунків з природою.

Однак, наявність більш ніж чверті учнів від всього їхнього загалу, що мають низький рівень емоційно-ціннісного ставлення до екологічних проблем довкілля, дає підстави стверджувати про необхідність зміни парадигми екологічної освіти учнів цього віку у позашкільних навчальних закладах з традиційної, де провідними є “знання, уміння і навички” на її гуманістичну (культурологічну) модель. Де в центрі навчально-виховного процесу стоїть дитина зі своїми інтересами, потребами, бажаннями і мотивами щодо вивчення і охорони окремих об’єктів природи чи найближчого довкілля в цілому, а весь навчально-виховний процес має бути насичений такими організаційно-педагогічними формами, методами та активними педагогічними методиками, які б давали змогу дитині у творчій й головне, комфортній атмосфері реалізувати свій внутрішній потенціал. Тобто, дитина не тільки має “...сприймати те, що подає їй педагог, але й сама повинна мати широкі можливості організувати свою роботу, здобувати знання” [11].

Саме такий підхід до організації навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі створює умови для ефективного формування проблемного бачення, творчого осмислення, глибокого аналізу учнями ціннісних категорій навколишнього середовища, що в результаті забезпечує дивергентність мислення особистості, яке проявляється у швидкості, гнучкості й оригінальності її інтелекту, прийнятті як індивідуальних, так і колективних рішень з охорони довкілля [12]. Це пояснюється насамперед активністю і самостійністю учнів

цього віку, залученням їх до значної кількості масових заходів, які проводяться на базі позашкільного навчального закладу чи громадськими природоохоронними й екологічними організаціями за місцем проживання, збільшенням кількості годин на їхню самостійну діяльність з вивчення й охорони довкілля.

Найвищих показників у кількісному вимірі учнів з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до екологічних проблем найближчого довкілля і їх наслідків досягнуто в групах учнів 9 класів, де після завершення експерименту їх кількість зросла до 31,8%. Характерною рисою їхньої поведінки і діяльності в довкіллі є визнання, глибоке усвідомлення й дотримання цінностей, інтересів та ідеалів сучасного суспільства, спрямованих на захист соціоприродного середовища, у межах якого людина і її природа розглядається в логічній єдності та тісній взаємозалежності. А застосування у навчально-виховному процесі організаційно-педагогічних форм і відповідних їм активних методик екологічної освіти учнів 9 класів спрямованих на формування системи екологічно орієнтованих знань і інтелектуальних умінь та відповідної емоційно-ціннісної сфери особистості спонукає їх до ефективного усвідомленні сутності місцевих екологічних проблем та надає їхній власній природоохоронній роботі як особистісного, так і конкретного суспільного значення.

Саме останній компонент – поведінка і діяльність особистості в природі, як доведено нами вище, базується з одного боку на екологічно орієнтованих знаннях, відповідних їм інтелектуальних умінь, з іншого на знаннях оцінного змісту та сформованих відповідно їм умінь ціннісного характеру. Таким чином, діяльнісно-практичний компонент є “...сукупністю різних за складністю видів і способів діяльності школярів, які спрямовані на формування у них навчально-пізнавальних й практичних умінь та навичок екологічного характеру, стійкої мотивації й потреби активно діяти у процесі розв’язання екологічних проблем” [13].

Враховуючи останнє, у процесі структурування змісту діялісно-практичного компоненту екологічної культури учнів нами були відібрані ті знання, інтелектуальні уміння й практичні навички, які б забезпечували усвідомлення: значущості навколишнього середовища та всіх його об’єктів для людини; сутності і важливості підтримання на екологічно доцільних позиціях взаємозв’язків і взаємозалежностей в системі “природа-людина-суспільство”; пріоритету загальнолюдських та національних вартостей у поведінці і діяльності

особистості в навколишньому середовищі; наслідків власної чи колективної діяльності у довкіллі, які впливають на його екологічний стан; напрямів, меж і реальних можливостей власної навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності та конкретної суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи (див. табл. 3.).

Таблиця 3.

**Діяльнісно – практичний компонент екологічної культури особистості**

Учні мають усвідомити і знати	Учні мають уміти
<p>Мету, способи, засоби структуру, етапи провідні принципи й методи (методики) організації й проведення короткострокових і довгострокових (індивідуальних, колективних) досліджень окремих об'єктів природи чи екосистем та способи і методи їх охорони; сутнісні характеристики основних факторів довкілля, що призводять до його деградації; вплив цих негативних процесів на стан найближчого довкілля (окремих його об'єктів) та здоров'я людини (суспільства в цілому); значення розробки та етапи проведення заходів спрямованих на подолання як власного, так і колективного негативного антропогенного впливу на природу на.</p>	<p><i>Визначати:</i> індивідуально і соціально значущі напрями, тематику, зміст, обсяги, форми, методи, методики проведення індивідуальних і колективних досліджень навколишнього середовища в цілому чи окремих його об'єктів зокрема.</p> <p><i>Уміти:</i> збирати, систематизувати й аналізувати навчальну та спеціальну інформацію; планувати і проводити самостійно чи в колективі короткострокові і довгострокові дослідження, моніторинг певних екосистем, стацій; користуватися відповідними інструментальними методами здобування й опрацювання інформації.</p> <p><i>Розробляти:</i> прогностичні методики й моделі: своєї власної й колективної навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності у навчально-виховному процесі позашкільного закладу чи безпосередньо у довкіллі; конкретної суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи; та його охорони.</p> <p><i>Виконувати</i> конкретну суспільно корисну, масову чи природоохоронну роботу враховуючи якісні параметри навколишнього середовища.</p>

Відповідно, активне усвідомлення і прийняття учнями означеного вище, як підтверджують результати дослідження, забезпечило формування спектру практичних навичок з ефективного вивчення і охорони природи. Однак, системостворюючим елементом змісту діяльнісно-практичного компоненту нами був визначений саме

моральний фактор який будучи домінуючим, водночас виступав критерієм виміру моральності конкретних дій і поведінки особистості з вивчення і охорони природи. За такого підходу "...втілена у вчинок сформована особистісна цінність є приводом і спонукуючою ототожнення вихованця з морально-духовною суттю, на якій ґрунтуються його особистісні прояви [13].

Отже розроблений зміст діяльнісно-практичного компоненту екологічної культури особистості спрямовувався на засвоєння учнями не лише теоретичних знань (у процесі усвідомлення сутності місцевих екологічних проблем та закономірностей їх подальшого розвитку), скільки на оволодіння конкретними засобами і методиками їх розв'язання. Одним із рушійних чинників ефективного засвоєння учнями системи знань діяльнісно-практичного спрямування нами було визначено їхнє особистісне ставлення до природи, яке "...характеризує ступінь інтересу, силу емоцій і бажань та стійкі мотиви, які виступають рушійною силою особистості і проявляються у поведінці суб'єктів, у їхніх діях" [13, 151].

Саме врахування останнього положення у побудові змісту діяльнісно-практичного компоненту, спонукало нас до необхідності надання розумовій, а отже й практичній діяльності особистості в довкіллі гуманістичного спрямування, визначення пріоритетності навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності та конкретної суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи в його структурі. У такому випадку, як зазначає В.В.Червонецький, організація і здійснення такої діяльності учнів, як засобу набуття додаткових знань про довкілля та проблеми, що пов'язані з ним, будуватиметься на соціально-відповідальних засадах. Вони в свою чергу, відібуваються на вміннях та навичках діяльнісного характеру, що формуються в процесі розв'язання екологічно орієнтованих завдань та виконання практичної роботи з охорони довкілля [9].

Таким чином, завершуючи аналіз проблеми формування діяльнісно-практичного компонента знань учнів про напрями і засоби розв'язання екологічних проблем найближчого довкілля, маємо наголосити на тому, що "...формування особистості дитини, необхідних соціальних якостей і важливих моральних рис відбувається ефективно тільки в процесі різної соціально значущої діяльності, подій, явищ і людських відносин [14, 29].

Отже, помітне зменшення кількості учнів 9-тих класів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента знань про напрями і засоби розв'язання екологічних проблем найближчого довкілля та стабільне



зростання кількісного складу учнів з середнім (31,2%) і високим (37,8%) рівнем сформованості досліджуваної якості підтверджує правильність наших висновків про педагогічну ефективність розроблених нами і запроваджених у навчально-виховний процес позашкільних закладів організаційно-педагогічних форми [17], у межах яких природа є дійовим засобом педагогічного впливу на особистість, тим самим допомагає формувати і розвивати її стійкі морально-етичні якості, власну відповідальність та занепокоєння стосовно екологічно небезпечного становища природи своєї місцевості.

**Перспективи.** У подальшому досліджень вимагають проблеми визначення і обґрунтування ефективних напрямів методичного забезпечення екологічної освіти учнів різного віку у позашкільних навчальних закладах; процеси формування творчої активності у навчально-пізнавальній, пошуковій і дослідницькій діяльності та конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі старшокласників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крисаченко В.С. Екологічна культура. – К.: Заповіт, 1996. – 347 с.
2. Воїнственський М.А., Стойко М.С. Охорона природи. Посіб. Для вчителів. – К.: Рад. школа, 1977. – 142 с.
3. Сытник К.М., Брайон А.В., Городецкий А.В. Биосфера. Экология. Охрана природы. Справ. пособ. / Под ред. К.М. Сытника. – К.: Наукова думка, 1987. – 524 с.
4. Білявський Г.О., Падун М.М., Фурдуй Р.С. Основи загальної екології. К.: Либідь. – 1993. – 291 с.
5. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования. – М.: Знание, 1972. – 218 с.
6. Найденова П. Възпитаване у училищете на нравственно-эстетическо отношение към природната среда // Ролята на класния ръководител и младежките организации за екологичното възпитание на училищете. – София, 1983. – С. 16–27.
7. Цыхи Д. Модель экологического образования и воспитания. /на примере средних школ ПНР //Социально-экономическая, организационно-правовые педагогические аспекты охраны окружающей среды. – Варшава. – 1986. – № 18-19. – С. 20 – 27.
8. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах і школах. – К.: АПН України, 1997. – 126 с.
9. Червонецкий В.В. Екологічна освіта в школах країни східної та центральної Європи. – Доцецьк. Юго-Восток, 1997. – 284 с.
10. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 1998. – 302 с.
11. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. /Харк. держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків.: “ОВС”, 2000. – 164 с.
12. Пустовіт Г.П. Моделирование змісту екологічної освіти учнів у позашкільних закладах. Зб. наук. праць /Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах. – К.: Пед.думка, 2000. – Кн. – 1. – С.190 – 196.
13. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации. /Автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук. – М., 1986. – 32 с.
14. Бунева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд.-во Московского ун-та, 1968. – 268 с.
15. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах: Навчально-методичний посібник. – К.: АПН України, 2002. – 236 с.
16. Пустовіт Г.П. Теорія пізнання як методологічна основа побудови змісту позашкільної освіти і виховання (закінчення статті) // Рідна школа. – 2007. – № 1 (924). – С. 15–19.
17. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пустовіт Григорій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, Вчений секретар загальної педагогіки та філософії освіти АПН України.

*Наукові інтереси:* теорія та історія педагогіки.

## РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

**Валерій РАДУЛ**  
(Кіровоград)

*У статті пропонується аналіз особливостей розвитку організаторських здібностей студентів педагогічного університету.*

Школа потребує педагога-лідера, соціальний досвід якого є одним із засобів впливу на особистість вихованців, що передбачає створення педагогічної ситуації успіху.

Ефективність педагогічної діяльності, здійснення професійної самореалізації полягає в перспективній продуктивності організації життєдіяльності учнів. Метою даного дослідження є спроба показати ефективність

уміння педагога сприяти цілепокладанню діяльності учнів, трансформувати педагогічні вимоги в особистісно-значущі цілі учнів; реалізувати конструювання та проектування; демонструвати творчість у виборі засобів реалізації відповідно до інтересів та цінностей учнів; організувати різноманітну діяльність на досягнення зумовленої мети; здійснювати діагностування професійного становлення.

Відомо, що феномен людини, особистості у наукових джерелах подається надто складним. Існує велика кількість концептуальних підходів

і теорій, спрямованих на виявлення її сутнісних характеристик особистості. Педагоги в практиці частіше орієнтуються на теорії і уявлення про особистість, яка є об'єктом психології (загальної, педагогічної і соціальної), що має в своєму розпорядженні великий арсенал знань про розвиток психічних процесів і засоби впливу на людину, про особливості формування особистості, її характеристик та якостей.

Для педагогічного дослідження важливо звертатися до філософських, та психологічних концепцій особистості, в яких людина осмислюється не в біологічно-психологічних вимірах, а ширше, в контексті її життєдіяльності і тих проблем, які постають перед людиною.

„Мікросередовище, – зазначає Л.П.Буєва, – є елемент, ланка загального соціального середовища; специфіка його полягає у тому, що воно заломлює й опосередковує вплив суспільства на особистість і її духовний світ” [1, 124].

Особистість, можливість її розвитку як вільної і цілісної, була і є предметом духовних, інтелектуальних, емоційно-етичних пошуків зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів, психологів. Це К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой, В.В. Розанов і М.О. Бердяєв, Д.Г. Юнг і Л.С. Виготський і ін. Важливим методологічним орієнтиром для сьогоденних теоретичних і практичних пошуків педагогів і психологів є певною мірою дослідження С.І. Гессена. Осмислення особистості, її зростання і перетворення на шляху культури є найважливішим з прогнозованих можливостей здійснення педагогічного процесу.

Характеристики „Я”, як і інші утворення психіки людини, завжди несуть на собі відбиток тих макро-, мезо- і мікрое впливів навколишнього середовища, і, звичайно, головним чином соціальних, в які вона виявляється включеною з моменту народження і далі, розвиваючись як індивід (складний живий організм), як особистість (перш за все як сукупність відносин) і як суб'єкт діяльності (перш за все пізнання, спілкування і праця).

В контексті реалізації науково-дослідної проблеми кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка „Організаційно-педагогічні умови соціально-професійної підготовки вчительських кадрів” нами здійснюється дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості. Зокрема в даному дослідженні в частині надання допомоги студентам-лідерам. Провідною стратегією пошуку нових педагогічних технологій стала стратегія побудови такого образу життя, що постійно

змінюється (розвивається) та створення відповідних соціальних середовищ. Даний підхід визначає характер змісту допомоги молоді як оптимізації її життєдіяльності з допомогою створення соціального середовища, що розвивається [2], в якому найбільш повно розкриваються творчі начала особистості й відбувається процес „розслаблення” щодо розуміння інших й самого себе [3, 56-65]; [4]. Теоретичні основи створення подібних середовищ закладені у вченнях С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського та інших. Особливого поширення ця ідея в умовах сьогодення набула в дослідженнях науковців Російської Федерації.

С.Л. Рубінштейн запропонував ідею детермінізму як принцип якісно ускладнюючих залежностей зовнішнього й внутрішнього на різних рівнях розвитку людини. В ряду детермінант життєдіяльності людей він розрізняє зовнішні умови, середовище, в якому відбувається їх життя. Активність та винахідливість людини як суб'єкта життя об'єктивно виявляється у виокремленні нею із середовища в якості умов життя того, що „...відповідає вимогам, які об'єктивно застосовує до умов свого життя людина в силу своєї природи, своїх властивостей, що вже склалися в процесі життя” [5, 52].

Л.С. Виготський розглядав соціальну ситуацію як головне джерело особистісного розвитку. „Зона ближнього розвитку” організується соціальним оточенням й визначає поглиблення мислення і комунікації особистості [6].

На системний взаємозв'язок поведінки, ситуації і психології індивіда спеціально вказував Б.Ф. Ломов. Ми завжди маємо справу не з окремими, ізольовано існуючими впливами, а із системою впливів. При цьому ситуація повинна розглядатися співвіднесено з властивостями й особливостями того, хто у цій ситуації діє, й самою діяльністю. Справа у тому, що ситуація, в якій здійснюється поведінка, не зберігається у незмінному вигляді, навпаки, вона змінюється під впливом поведінки (діяльності), дякуючи чому виникають нові впливи на суб'єкт [7]. Тобто активність соціальних суб'єктів – особистості і групи – визначає соціальне середовище, яке, у свою чергу, зумовлює поведінку суб'єктів.

Розвиваюче соціальне середовище (соціальний оазис) – це соціум, що відрізняється від звичайного середовища більш високими за змістом й інтенсивністю характеристиками спільної діяльності і спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співробітництва і творчості. В такому середовищі найбільш повно актуалізуються і міжособистісні, і

міжгрупові механізми успішного саморозвитку особистості.

Механізмами побудови розвиваючого соціального середовища можуть бути:

- формування духовної культури молодіжного соціуму;
- функціональне включення педагогів у спільну діяльність;
- включення учасників у високоорганізовану спільність;
- демократичне впровадження організаційного порядку;
- спільна просторова організація колективних дій;
- соціальне, духовне й предметне збагачення діяльності;
- інтенсифікація інтелектуальних, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності.

Публічність подання результатів підвищує відповідальність і емоційну віддачу студентів. Більшість заходів відбувається у формі змагань. Емоційна насиченість, необхідність форсувати інтелектуальні й творчі зусилля, високі енергетичні затрати – усе це забезпечує максимальне залучення кожного студента до спільної діяльності, усуває небезпеку й недоцільність виникнення порожніх молодіжних „тусовок” і створює ефект значущого, продуктивно-перспективного життя.

Під час організації педагогічних впливів на формування виховуючих мікросередовищ у студентському загалі ми виходимо із припущення про те, що періодичне включення студентської академічної групи (як варіанту експериментальної групи) до соціально покращеного середовища при обов'язковій участі студентів у її організації (проектуванні) буде сприяти формуванню оптимальної структури основних утворень та їхніх інтеграційних властивостей.

Особливістю дослідно-експериментальної роботи щодо даного аспекту було те, що до експерименту було залучено біля 100 студентів факультетів іноземних мов та психолого-педагогічного Кіровоградського педуніверситету. Підбір респондентів здійснювався перш за все із ініціативних і творчих студентів, які здатні по закінченню навчання в університеті самостійно згуртувати дитячий колектив, стати лідерами у своїх школах.

Прослідковується позитивна умотивованість студентів майбутніх учителів іноземних мов та початкових класів щодо створення й активної участі у навчально-виховному середовищі. Як засвідчує опитування, провідне місце у цих студентів займають проблеми самовизначення, самосвідомості й самооцінки, зокрема –

непевненість у собі; невміння обрати шлях у житті; нездатність змінитися в кращий бік, відмовитися від віри й доброти до людей; невміння розібратися у собі; почуття неповноцінності і невлаштованості (37 % від загального числа проблем).

На другому місці знаходиться проблема спілкування – 29 %, яка зводиться до такого: грубість і неухважність оточуючих людей; несправедливість як супутник життя; проблеми з родичами і товаришами; поганий контакт із людьми.

На третьому місці розміщуються проблеми пов'язані із діяльністю, її різновидами, глибиною і різноманітністю – 28 %. Сюди відносяться труднощі знайти добру і цікаву роботу; страх виявитися нікому непотрібним після 5 років навчання; невідповідність до складання заліків та екзаменів; незадоволеність недостатньо глибокою і активною навчальною діяльністю тощо.

Ми також проводили бесіду-інтерв'ю. Ключові моменти цієї бесіди подані у спеціальному реченні. У дослідженні брало участь 97 студентів. Це представники факультету іноземних мов та психолого-педагогічного факультету Кіровоградського педуніверситету, було здійснено вирівнювання членів вибірки – це студенти приблизно 19-22 років.

Основою даної вибірки було те, що нас цікавило вивчення впливу саморозуміння на розвиток особистості з урахуванням того, що на різних стадіях одного віку відмічається особливість, специфіка, взаємодія процесів самовизначення і активності. Це дозволило нам виокремити певну єдність і відмінність впливу саморозуміння на розвиток особистості студента на перехідному віковому етапі юності.

Аналізуючи дані, отримані в ході відповідей респондентів на незакінченні речення, що входять до групи, яка характеризує життєві цілі студентів, ми виокремили 11 основних наступних категорій.

1. Сім'я – до цієї категорії увійшла цілі, пов'язані із побудовою сім'ї, вибором партнера, прагненням мати дітей та їх виховання.

2. Професія – цілі, що відображають вибір професії (вступ до університету, мати свою справу тощо).

3. Спілкування – будь-які цілі, що передбачають соціальні контакти (щоб мене розуміли, бути сприйнятим, поважати інших, спілкуватися із вихованцями).

4. Незалежність – цілі, що орієнтують на бажання бути вільним, незалежним, бути таким, яким є насправді.

5. Відпочинок – цілі, що показують активність, яка пов'язана із відпочинком (подорожі, відпочинок від навчання).

6. Пізнання світу – цілі, що передбачають активність, спрямовану на пізнання оточуючого світу.

7. Навчання – усі цілі щодо навчання.

8. Самоцінність – цілі, що відбивають смислопрагнення студента.

9. Володіння чимось – цілі, що передбачають бажання мати будь-що.

10. Реалізація себе – цілі, що передбачають самореалізацію щодо досягнення кар'єри; реалізацію у будь-чому; знайти місце у житті; планування і організація життя.

11. Бути – цілі, що констатують прагнення бути і жити, мають загальний і нечітко диференційований характер.

Аналіз отриманих даних свідчить, що студенти, які позитивно ставляться до себе, ясно уявляють свої цілі, які дозволяють їм оптимістично ставитися до майбутнього. Для таких студентів майбутнє: безхмарне; радісне, але й важке; бажане; реальне. Суттєве значення у респондентів, що мають позитивне ставлення до власного майбутнього, має надія на те, що відбудуться позитивні зміни у країні. Ці студенти значною мірою орієнтовані на успіх у житті, і цей успіх буде залежати від їх активності у досягненні визначеної мети.

У студентів, які відзначаються негативним ставленням до себе, сприйняття майбутнього характеризується песимізмом, а цілі визначаються загальні, однопланові (мати багато хорошого; бути на висоті; було б менше поганого; бути, спробувати все). Ці студенти відзначаються відсутністю у них орієнтації на успіх, вони вважають, що потрібно дочекатися сприятливих умов, а потім тільки діяти.

У студентів-першокурсників найбільш часто зустрічаються цілі, пов'язані із вибором професії, навчанням, спілкуванням, із власною особистістю і самореалізацією. Найбільш виділяється життєва мета – самореалізація – 21,3%. Наступна мета – вибір професії – 14,7%, навчання – 9,7%, а потім – спілкування – 8,3%.

Ці дані підтверджують, що межа переходу ранньої юності у пізню юність фіксує появу нового вузлового рубежа соціального руху „Я і суспільство” [8]. У віковий період, що припадає на перші курси навчання у вищому навчальному закладі відмічається „вищий механізм цілепокладання, який виражається у деякому „замислі”, плані життя” [8, 125]. Студенти у цьому віці намагаються: спланувати своє життя; організувати своє життя. Процес самореалізації здійснюється через діяльність, спрямовану на засвоєння людських стосунків.

Студенти других – третіх курсів на перше місце ставлять цілі, які пов'язані із спілкуванням (16,3%), навчанням (11,7%) та пошуком самоцінності (9,7%). Але й тут

зберігають актуальність цілі самореалізації (14,5%).

Студенти випускних курсів віддають перевагу цілям, що характеризують самореалізацію і навчання. Це є свідченням того, що студенти-випускники частіше задумуються про подальше життя. На основі усвідомлення своїх можливостей вони намагаються „наздогнати” втрачене, спланувати подальше своє життя (створити сім'ю, знайти престижну роботу).

Якісний аналіз показує, що студенти майбутні учителі залежно від ставлення до майбутнього і цілей по-різному сприймають себе як суб'єктів цього майбутнього. Це залежить від усвідомлення своїх можливостей, здібностей і тієї реальності, в якій знаходиться особистість, що самореалізується.

Усвідомлення своїх здібностей дозволяє, з одного боку, вирішувати завдання щодо цілепокладання, а з другого – виділити у себе ті здібності, які необхідні саме для досягнення життєвих цілей. Життєва мета дозволяє актуалізувати розуміння себе, зрозуміти смисл свого існування у контексті обраної мети. На перше місце у таких студентів виходить проблема актуалізації процесу самореалізації. Ця ситуація специфічна для студентів других – третіх курсів. Вони прагнуть заявити про себе, проявити себе, включитися у нові для них стосунки.

Якщо домінує негативне ставлення до себе, то такі студенти виявляють інфантильну позицію, вважаючи – нехай оточуючі нас люди, суспільство турбуються про нас, головне ж – адаптуватися до соціального оточення.

У студентів, які залучені до дослідно-експериментальної роботи ми також намагалися в'яяснити відповідь на питання „Ваші надії, перспективи”. Аналіз відповідей на це питання дозволяє констатувати, що надія на перспективу – це не пасивна, а активна позиція студентів. Більшість із них вважають, що у цьому житті потрібно надіятися лише на себе (37%), на успішну кар'єру (17%), на отриману у майбутньому спеціальність і стати професіоналом (19%). Але 5% респондентів мали труднощі, даючи відповідь на поставлене питання.

Відповіді на питання „Ваше гасло” були розбиті нами на такі категорії: „орієнтація на успіх” (27%), „саморозвиток” (33%), „ставлення до інших людей” (17%), „організованість” (12%), „якість” (7%). Звідси слідує, що більшість студентів мають яскраво виражену орієнтацію на саморозвиток.

Лише 13% респондентів показали пасивність у своєму гаслі. Можна передбачити, що ці студенти більшою мірою орієнтуються на власну долю, на очікування того, що жити буде

краще, або ж займають позицію стороннього спостерігача.

Самореалізація студентів більш активно виявляється у ситуації вибору. Тут вони постають перед розв'язком завдання на узгодження, що актуалізує механізм узгодження.

Вибір – це складний, трудомісткий процес, який передбачає наявність достатнього рівня розвитку самосвідомості, уміння передбачати, прогнозувати наслідки, до яких може привести прийняття рішення.

На сучасному етапі розвитку суспільства прагнення до кар'єри є нормальною тенденцією у становленні особистості майбутнього професіонала. Але прагнення до кар'єри буде залежати від її розуміння суб'єктом, процесу підготовки до професійної діяльності. Це розуміння утворюється в процесі самореалізації. Від того, як усвідомлює студент свою майбутню кар'єру, буде залежати і її досягнення. Розуміння кар'єри означає перехід знання у нову якість знання, що може реалізуватися у майбутній професійній діяльності.

На основі розуміння кар'єри, з результатів нашого дослідження, виокремлено дві групи студентів. Перша група – це студенти, що позитивно ставляться до кар'єри (37%). Друга група – студенти, що негативно ставляться до кар'єри (63%).

У першій групі студенти відмічають активний (57%) і відповідно (43%) пасивний характер кар'єри.

Об'єктивна ситуація соціальної нестабільності педагогічної діяльності висуває на перший план для кожного педагога розуміння реальності значних життєвих змін, необхідність їх оцінки й вибір тієї чи іншої стратегії поведінки, що дозволяє справитися із тими проблемами, що при цьому виникають. Окремо, взаємопов'язане з проблемою побудови образу соціально-професійного середовища, постає питання про оцінку ситуації змін.

Для аналізу соціально-професійного середовища, що конструюється в ситуації суб'єктивної невизначеності, провідними „лініями” можуть виступати особливості емоційного ставлення вчителя до соціальних змін, образ його „особистого майбутнього” й уявлення про власну активність при зіткненні з відповідними життєвими і професійними проблемами.

Значна частина студентів майбутніх учителів іноземних мов вищих навчальних закладів, де проводився педагогічний експеримент, мають розчарування у майбутній професії в період навчання, багато хто з

випускників влаштовується працювати не за фахом.

Серед причин такого стану майбутніх учителів іноземних мов основними можна назвати низький суспільний престиж вчительської професії, зумовлений соціально-економічними обставинами; невизначеність професійного статусу, що пов'язана зі слабкою нормативно-правовою базою сучасної школи; збільшення функціональних обов'язків вчителя, до яких його у вузі спеціально не готують та ряд інших.

Інша причина – невідповідність сучасного учителя до досягнення високої якості освіти, яка значною мірою визначається спрямованістю професійних установок. Значення тут мають й застарілі фахові та психолого-педагогічні знання, засвоєння яких й приводить до домінування монологічних методів навчання. Орієнтація учителя на репродуктивну методіку визначає якість освіти, що визнається як з боку суспільства й держави недостатньою.

Так, зокрема, на думку Г.С. Сухобської психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій й критеріями оцінки результативності виховних та організаційних дій. Тільки у психологічних термінах можна фіксувати ті реальні зрушення у рівневі знань й вихованості учнів, які відбуваються в реальній практиці й по суті своїй є саме психологічним результатом взаємодії у освітньому середовищі [9, 7].

Втілення організаторських здібностей в практику взаємодії з дітьми здійснюється успішніше за умови, якщо педагог вміє: приводити учнів до більш діяльного стану; так конструювати інформацію, щоб вона була доступною для слабших учнів й достатньою для сильніших; включати усіх учнів в корисну для них працю.

Основним показником прояву організаторських здібностей є уміння майбутніх учителів в наступній професійній діяльності самостійно розв'язувати педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня.

Одним з показників цілісності природи людини є її цілеспрямованість, здатність намічати і досягати певної мети, що, у свою чергу, визначається спрямованістю особистості. Спрямованість особистості – це ціннісно-орієнтаційна категоризація її свідомості. Спрямованість особистості визначає всю систему її спонукань, стратегічні і тактичні цілі, які регулюють діяльність особистості. Суттєвим є те, що поведінка особистості визначається не яким-небудь мотивом, а їх складною ієрархічною системою, узагальненою соціально-психологічною характеристикою якої і є спрямованість особистості.

Якщо мета – підстава діяльності, то підстава самої мети знаходиться в системі людських потреб. Свій прояв спрямованість знаходить в тих феноменах, що визначають особистість, таких як потреба, установки, ціннісні орієнтації, інтереси, цілі, ідеали. Все це відноситься до мотиваційної сфери особистості, тобто може спонукати її до діяльності. Існують різні визначення і характеристики спрямованості. В.Н. Мясичев у середині ХХ ст. говорив про різноманіття відносин, які визначають різносторонність і багатство особистості, про той синтетичний продукт історії розвитку, що склався, і вимагає виділення в структурі особистості домінуючих відносин, які характеризують її спрямованість [10, 10]. При дослідженні спрямованості необхідно розрізняти: а) ставлення людини до людини; б) ставлення її до себе; в) ставлення до предметів зовнішнього світу.

В.Г. Крисько, розглядаючи такі поняття, як спрямованість, потреби, мотиви і цілі, спеціально виділяє поняття „світогляд особистості” як систему переконань, що склалася, наукових поглядів на природу, суспільство, людські відносини, які стали її внутрішнім надбанням і відклалися в свідомості у вигляді певної життєвої мети і інтересів, відносин, позицій [11, 158-159].

М.І. Єнікєєв розрізняє наступні особливості спрямованості особистості: соціальна значущість відносин особистості, рівень їх суспільної цінності – моральність її буденної поведінки, відповідність поведінки особистості прогресивним соціальним ідеям, ідейність особистості; різноманітність потреб особистості, широта її інтересів і визначеність центральних, стрижньових інтересів – цілеспрямованість особистості; ступінь стійкості відносин – послідовність і принциповість особистості, цілісність особистості [12, 121-122].

Завдяки своїй спрямованості люди здатні долати перешкоди, докладаючи зусилля йти своїм життєвим курсом. Але цей курс завжди лежить в межах певних соціальних відносин, соціальних цінностей, що освоюються і привласнюються індивідом.

Проблема ціннісних орієнтацій – одна із найбільш актуальних в пізнанні спрямованості як показника цілісної природи людини. Не випадково ця проблема привертала і привертає увагу багатьох дослідників, зокрема західних. Так, ще в 30-х рр. ХХ ст. Олпорт, Вернон і Ліндзі виділяли шість типів ціннісних орієнтацій відповідно до спрямованості основних інтересів: до теорії, методології, науки; до економіки; до політики, ідеології; до соціальних інститутів; до релігії і обрядів; до мистецтва, літератури, прекрасного. В основі

лежить відома типологія Е. Шпрангера, де він виділяє шість типів особистості: теоретичний, економічний, політичний, соціальний, релігійний і естетичний [12].

Безумовний інтерес для нас становляють спроби створення узагальнених теорій будови і функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості. Чіткіше ця тенденція виявляється в працях М. Рокича. Він визначає ціннісні орієнтації як „абстрактні ідеї, позитивні або негативні, не пов'язані з певним об'єктом або ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки і переважаючі цілі”, як „...стійке переконання в тому, що якась мета індивідуального існування, що якийсь образ дій є з особистої і суспільної точки зору переважаючими в будь-яких ситуаціях” [13, 5].

М. Рокич буде свою типологію на наступних принципах:

- 1) загальне число цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелике;
- 2) всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і різною мірою;
- 3) цінності, які організовані в системі;
- 4) витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві і його інститутах і особистості [13, 30].

Вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності М. Рокич визначає як переконання в тому, що якась мета індивідуального існування з особистої і суспільної точки зору варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – як переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої і суспільної точки зору переважним в будь-яких ситуаціях [13, 160]. По суті, розведення термінальних і інструментальних цінностей відтворює вже достатньо традиційне розрізнення цінностей-цілей і цінностей-засобів.

Питання про співвідношення цілей і засобів в ціннісних структурах розглядається в роботах М. Рокича, А.А. Ручки, В.О. Ядова та ін. А.А. Ручка вважає, що система ціннісних орієнтацій „при найближчому розгляді виявляється сукупністю уявлень про цілі життєдіяльності і про засоби їх досягнення” [14, 111]. Насправді, як відзначає В.А. Отруг, „має місце діалектика переходу цілей в засоби і навпаки. Дальні цілі припускають як засоби досягнення ближніх. Засоби цілком можуть сприйматися суб'єктом як мета сама після себе” [13, 50-52].

Згідно точки зору М. Рокича, цінність є стійке переконання, певний спосіб поведінки або існування, індивідуальний або соціально переважаючий спосіб поведінки або існування в

аналогічній ситуації. Система цінностей є стійка сукупність переконань. Виділяючи три типи переконань: екзистенціальні, оцінні і прогностичні, М. Рокич відносить цінності до останнього, третього типу, що дозволяє орієнтуватися в бажаності – небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) і існування (смыслові, термінальні цінності).

Дослідники термінальних цінностей розбивають їх на два великі класи залежно від того, чи спрямовані вони на соціум, інтерперсонально сфокусовані, або на індивіда, інтраперсональні (Allport, Maslow, Morris, Rosenberg, Smith, Woodruff). Співвідношення цих цінностей у кожної людини індивідуальне і дуже варіативне. Це співвідношення значною мірою визначає поведінку і позицію людини.

Цілий ряд досліджень ціннісних орієнтацій проведений під керівництвом К. Клякхона [16; 17]. Важливе місце займали міжкультурні порівняльні дослідження Ч. Морріса [18], в яких ґрунтовно вивчалися ціннісні орієнтації різних груп американського суспільства.

Розглядаючи різні рівні усвідомленості ціннісних орієнтацій, В.П. Тугаринов [19] розрізняє цінності-цілі і цінності-засоби, що перекликається з поділом цінностей на термінальні і операціональні. П.І. Смирнов кладе в основу типології ціннісних орієнтацій два критерії: належність до термінальних або інструментальних і характер походження цінності [20, 120].

На наш погляд, такий підхід продуктивний при дослідженні ієрархії цінностей і виявленні критеріїв їх диференціації і визначення. Тому, спираючись на основні наукові положення про ціннісні орієнтації у вищезазначених та інших роботах, ми в своєму дослідженні характеру і особливостей становлення професійної самореалізації майбутніх учителів іноземних мов використовували належність їх до термінальних або інструментальних типів.

Життєвий (передпедагогічний) досвід є цілісне, динамічне індивідуально-психологічне утворення, в якому виділяються підструктури знань (сукупність життєвих уявлень про виховання й елементи науково-педагогічного знання й відбиття у свідомості результатів власного досвіду виховного впливу на інших людей й самовиховання), а також педагогічних умінь та навичок.

На час вступу до вищого навчального закладу у майбутніх педагогів складаються ідеали школи й вчителя, певні судження про різні боки навчального процесу, позакласної роботи тощо.

Як засвідчує дослідно-експериментальна робота в реальній практиці виникають ситуації, коли вузькість власного досвіду приводила

студентів до необґрунтованих оцінок й висновків; коли виникала невідповідність між життєвим досвідом і науковим змістом педагогічних знань. В таких випадках доцільно здійснювати коригування життєвого досвіду майбутніх учителів іноземних мов. Це може бути здійснено за допомогою актуалізації смислу, розуміння проблемно-конфліктної ситуації; мисленнй апробації стереотипів досвіду й поведінки, дискредитації попередніх смислів в контексті наявних протиріч; інновацій принципів поведінки; реалізації нового смислу [21, 37].

„Довузівський досвід студента є обмеженим порівняно з науковим у вузькогносеологічному плані, має потенційно широкі можливості у плані освітньому, для залучення до „чужого” досвіду, перетворення його у „свій-чужий” [22, 76].

Трансформацію об’єктивно значущих цінностей в суб’єктивно значущі доцільно здійснювати за допомогою використання системи спеціально розроблених навчально-виховних завдань. Це, зокрема, завдання на усвідомлення значущості об’єктивних цінностей для розв’язання сучасних освітньо-виховних проблем й особисто для самого педагога; в основі яких лежить принцип діяльнісного опосередкування динамічних смислових систем; що вимагають від суб’єкта оптимального вибору, визначення особистісної позиції; „штучного переривання, збою діяльності”; зв’язані з практичною реалізацією цінностей суб’єктом.

Отже, одним із головних організаторських завдань учителя повинно бути його вміння навчитися проектувати духовне зростання сучасної дитини, що можливо реалізувати лише на основі активного застосування психологічних знань у соціокультурному просторі.

Звідси, освіта реалізує дві важливі функції. З одного боку, освіта виступає для дитини як посередник у опануванні смисло-життєвих змістів більш загального простору – соціокультурного простору сучасного суспільства. З іншого боку, система освіти безпосередньо і тривало є простором розвитку суб’єкта і тому повинна враховувати функціональний час.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М., 1968. – 135 с.
2. Лунев Ю.А. Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии. – Курск, 1999.
3. Деркач А.А. Методология акмеологии // Психологический журнал. – 1999. – Т.20, № 4. – С. 56–65.
4. Бодалев А.А. Личность и общение // Избранные труды. – М., 1983.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
6. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр.соч.: В 6 т. – Т. 3. – М., 1983.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
8. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М., 1997.
9. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. – М., 1987.
10. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности / В.Н. Мясичев. – М., 1956.
11. Крысько В.Г. Психология в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест; Мн.: АСТ, 2000.
12. Общая психология. – М.: Приор-издат, 2002.
13. Rokeach M. The Nature of Human // Rokeach M. Values. – N.Y., 1973.
14. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы: некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа. – К., 1976.
15. Ядов В.А. Самореализация и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979.
16. Kluckhohn C. The Scientific Study of Values // Three Lectures. – Toronto, 1959.
17. Kluckhohn C. The Study of Values in America / Ed. N. Barrett. – Toronto, 1967.
18. Morris C. Varieties of Human Value // The University of Chicago Press. – 1956.
19. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л.: ЛГУ, 1960. – 150 с.
20. Социальная психология личности. – М., 1979.
21. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
22. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

## ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ

**Алла РАСТРИГІНА**  
(Кіровоград)

*В статті розглянуто теоретико-методологічні засади педагогіки свободи та її можливості щодо виховання студентської молоді у виховному процесі вищої школи, що забезпечує сформованість їхніх світоглядних позицій та ціннісно-сміслових орієнтирів в професійній діяльності.*

**Актуальність.** Соціокультурні реалії сьогодення визначають необхідність інноваційних підходів щодо проектування сучасних виховних систем, приведення методологічних засад і принципів організації виховного процесу у вищій школі у відповідність з потребами сучасного суспільства. Мова має йти не стільки про конкретні методи, способи та прийоми виховання майбутнього фахівця, скільки про новітнє бачення змісту виховання як процесу формування вільної особистості, де людина має стати абсолютною цінністю суспільства. Зазначена тенденція зумовлює необхідність становлення суб'єктності майбутнього фахівця, здатного до самовизначення, самовдосконалення та творчої самореалізації в професійній діяльності. Отже, у системі вищої освіти, й зокрема, педагогічній, мають змінюватися підходи щодо виховання майбутнього педагога як суб'єкта свободи, що сьогодні є одним із найважливіших напрямків виховної діяльності педагогічного навчального закладу.

**Постановка проблеми.** Концептуальною основою розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, може слугувати педагогіка свободи як сучасний напрямок гуманістичної педагогіки, що розробляє теоретичні засади виховання особистості, здатної до саморозвитку,

самовизначення та творчої самореалізації. Визначення можливостей педагогіки свободи у вихованні сучасної студентської молоді складає мету даної статті.

**Виклад основного матеріалу.** Процес виховання особистісної свободи розглядається нами як інваріантний процес, оскільки він охоплює різноманітні сторони діяльності майбутнього фахівця, спирається на принципи педагогіки свободи й є ефективним в результаті дотримання певних умов. У контексті визначення умов розвитку особистісної свободи важливого значення набуває ідея саморозвитку і самореалізації особистості, яка є центральною для багатьох сучасних концепцій людини. Ідея «самості» (самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення) відіграє провідну роль в гуманістичній психології, акмеології, екзистенціально-гуманістичній філософії. Саме завдяки власній активності особистість набуває «позитивної сили» виявляти свою індивідуальність, активізувати творчі потенції та здібності, й тим самим утверджувати свою свободу.

Поняття суб'єктності, саморозвитку та самореалізації, які прийшли з гуманістичної психології, набувають категоріального статусу в сучасній педагогіці (Б.С. Гершунський). Саме крізь їх призму більшість вітчизняних дослідників розглядає проблему розвитку внутрішньої свободи особистості (Г. Балл, О.С. Газман, В.О. Киричук та ін). На відміну від традиційного тлумачення самовиховання як удосконалення в собі суспільно значущих рис і



якостей, подолання недоліків у свідомості та поведінці, сучасні науковці акцентують увагу на здатності людини розвивати свою індивідуальність, особливість, свою «самість».

Г. Балл наголошує на тому, що внутрішню свободу особистості необхідно розвивати у комплексі з моральністю й відповідальністю. Виходячи з цього, дослідник виділяє дві загальні умови розвитку особистісної свободи.

Перша умова, орієнтована на досягнення особистістю формальної свободи, передбачає задоволення її базових потреб через організацію діяльності, сприятливої у професійному та соціально-психологічному планах, ретельне врахування її індивідуально-типологічних особливостей. Реалізація цієї умови вимагає поваги до уподобань, прагнень і досягнень кожного студента, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості, а також можливості самостійно справлятися з посильними труднощами, через долавання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Друга загальна умова розвитку внутрішньої свободи особистості полягає у розкритті для вихованців можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень культури й включення в діалогічні процеси творення культури.

І.Д. Бех вважає, що сучасне виховання має створювати сприятливі умови для реалізації природного потенціалу особистості та розвитку в неї творчого ставлення до життя, готовності до особистісного й професійного самовизначення. Обґрунтовуючи педагогічні умови сприяння самовизначенню та самореалізації особистості, він акцентує увагу на таких принципах особистісно зорієнтованого виховання, як принцип гуманізації виховного процесу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип особистісної орієнтації. Сутність принципу гуманізації виховного процесу І.Д. Бех вбачає у тому, що викладач зосереджує увагу на особистості як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує подій, навчає самостійності, задовольняє її фундаментальні потреби (у розумінні, сприйнятті, співчутливому ставленні); виробляє оптимістичну гіпотезу її розвитку в майбутньому; стимулює розвиток свідомого ставлення особистості до своєї поведінки, професійної діяльності, життєвих виборів. [1].

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає, щоб учасники виховного процесу діяли як рівноправні партнери у процесі спілкування, брали до уваги погляд один одного на певну проблему, визнавали право на

його відмінність від власного, узгоджували свої позиції.

До необхідних умов успішної самореалізації в організованому виховному процесі І.М. Шендрік [2] відносить такі: переважну орієнтацію педагога на суб'єктний досвід вихованця, неодмінне використання рефлексивних процедур, досягнення консенсусу в інтерпретації результатів педагогічної діагностики, наявність можливостей для вільної комунікації; допомога в пошуку засобів реалізації діяльності; врахування індивідуальних особливостей і диференціювання педагогічних впливів при забезпеченні їх загальної й професійної спрямованості. Виходячи з діяльнісної парадигми проектування розвитку особистості, що самореалізується, дослідниця виділяє комплекс необхідних педагогічних дій: 1) цілепокладання, яке здійснюється на основі узгодженого самовизначення педагога й вихованця; 2) виділення передумов самовизначення; 3) формування сукупності припущень про шляхи і способи досягнення поставленої мети; 4) вибір найбільш перспективних гіпотез; 5) визначення показників досягнення поставленої мети; 6) вироблення організаційно-технологічної схеми реалізації визначеної мети; 7) здійснення рефлексії і перепроєктування з наступною реалізацією.

О.С. Газман [3] розглядає саморозвиток і самореалізацію особистості у контексті формування „здатності до свободи” як спроможність до неконформістського існування, самостійної, незалежної побудови своєї долі, відносин зі світом, реалізації самостійно відкритого життєвого й професійного призначення, здійснення власного індивідуального вибору. Саме „здатність до свободи”, на його думку, інтегрує людину як ціле, дозволяє їй вибудовувати гармонійне життя.

Обґрунтовуючи умови формування внутрішньої свободи особистості („здатності до свободи”), О.С. Газман вводить поняття індивідуалізації. В його розумінні індивідуалізація – це діяльність викладача (педагога) і самого вихованця щодо підтримки й розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що було закладене в даному індивіді від природи або набуте в індивідуальному досвіді. Індивідуалізація передбачає: по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу студентів у реалізації первинних базових потреб – без чого неможливе відчуття природної «самості» та людської гідності; по-друге, створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою (спадкоємних) фізичних,

інтелектуальних, емоційних здібностей і можливостей, характерних саме для даного індивіда; по-третє, підтримку людини в автономному духовному самобудівництві, у творчому самовтіленні («неадаптивній активності», за В. Петровським), у розвитку здатності до життєвого самовизначення (екзистенціального вибору).

Процес набуття внутрішньої свободи є особистісним (а тому складним, нерівнозначним, нестійким) і вимагає використання "м'яких" методів виховного впливу [4]. В їх основі лежать принципи ціннісного порядку: принцип "не нашкодь", принцип надання особистості можливостей для здійснення власного вибору, етична заборона всеосяжного соціального конструювання і тоталітарного втручання у сферу повсякденного життя, принцип опори на позитивне в особистості. Ігнорування цих принципів, використання авторитарного стилю спілкування стримує розвиток внутрішньої свободи особистості й її відповідальності. Навіть такі, на перший погляд, незначні фактори виховного впливу, як педагогічне спостереження можуть призводити до зникнення самої можливості вияву особистістю свободи. Спостереження означає, що процес чи ситуація перебувають під контролем. У спостерігача є мета і він реагує на ті прояви людини, які відповідають його уявленню щодо моделі дій у тій чи іншій ситуації. Той, за ким спостерігають, намагається або відповідати запропонованій ззовні моделі, або виказує протест, тобто веде себе неприродно, не так, як за відсутності спостереження. В ситуації відсутності спостереження і контролю людина вчиться самостійності, звертає свій погляд (внутрішній зір) передусім на себе, радиться перш за все з собою, вчиться жити вільно, а не відповідати чийсь уявленням.

Контроль, на думку С.Дев'яткіна, дає владу над ситуацією: чим більше спостереження, тим менше свободи у того, за ким наглядають [5, 25].

Одним із способів розширення внутрішньої свободи людини є її самореалізація в творчості. Творчість, що розуміється не у вузькопрофесійному аспекті, а в значенні життєтворчості, є, з одного боку, умовою усвідомлення унікальності і необхідності існування людини, а з іншого, – творчий потенціал, нерозривно пов'язаний з реалізацією власне особистісного способу існування, коли людина може стати автором унікального витвору – власного життя. Серед філософів поширеною є точка зору, що людина настільки вільна, наскільки вона реалізує себе у творчості [6]. На думку А. Субетто, творчість є й освоєнням (опануванням) й своєрідним

згортанням багатовимірності майбутнього. Свобода завжди передбачає вибір майбутнього, спрямованість до нього. Сучасна філософія робить висновок про глибинне, фундаментальне взаємопроникнення творчості і свободи.

Розвиток активної, самостійної і творчої особистості значною мірою залежить від сприятливості педагогічного середовища, здатності педагога налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки, формувати позитивний психологічний мікроклімат у студентському колективі. Важливе значення педагогічного спілкування як умови розвитку внутрішньої вільної і відповідальної особистості неодноразово підкреслювалося в працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, І. Беха, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Х. Лійметса, М. Лісіної, С. Максименка, А. Мудрика, В. Мясішева та ін.

На думку К. Роджерса, розвиток внутрішньої свободи вихованців залежить насамперед від здатності педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими». Для створення такого роду стосунків спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців (прийняття) та емпатія.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій продуктивної виховної взаємодії дає підстави виділити декілька основних умов, за яких педагогічне спілкування сприяє розвитку особистісної свободи вихованців. Першою з них є діалогізація педагогічної взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії викладача і студента. На всіх трьох рівнях домінує педагог. Він є джерелом інформації, він задає питання, він контролює й оцінює відповіді, він авторитетний апіорі, він "велика" особистість, еталон для студента. Ця вихідна суперпозиція керівника в монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від нього лише часткового розуміння й прийняття особистості вихованця та лише тих її особливостей, які схвалюються соціумом, відповідають певному педагогічному ідеалу. Все інше в особистості категорично заперечується, не приймається, оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана насамперед з перетворенням суперпозиції педагога і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Друга умова організації педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистісної свободи вихованців, – проблематизація. Депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст студенту який має засвоїти його. Зміст мов би переливається з однієї посудини в іншу. Всі навчальні і виховні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль студента зводиться до засвоєння пропонованого йому матеріалу і розв'язання сформульованих для нього пізнавальних задач, до досягнення поставлених перед нею виховних цілей. У депроблематизованій педагогічній взаємодії педагог ставить вимоги, студент їх виконує. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій викладача і студента в процесах виховання і навчання. Педагог не виховує, не викладає, а актуалізує, стимулює тенденцію до особистісного та професійного зростання студента, створює умови для здійснення ним моральних вчинків, самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем.

О.Затєєва зазначає, що проблематизація освітнього процесу є важливою умовою становлення суб'єктності особистості. На її думку, проблематизація освітнього процесу означає, що педагог розуміє входження вихованця у світ культури як процес осмислення накопиченого досвіду поколінь і володіє технікою створення атмосфери, яка розкріпає інтелектуальні ресурси особистості, створює умови для становлення такої свідомості, головними показниками якої Л. Виготський вважав системний і смисловий характер. Такий підхід створює можливості для актуалізації потенціалу саморозвитку особистості молодшої людини.

Третя умова педагогічної взаємодії, необхідна для розвитку особистісної свободи вихованців, – персоналізація. Деперсоналізована педагогічна взаємодія – це рольова взаємодія. Викладач виконує роль вихователя, а студент – роль вихованця. Усе, що виходить за рамки цих ролей, усе, що їм не відповідає, виганяється з педагогічної взаємодії, приховується за масками чи фасадами цих ролей. Взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників взаємодії жорстко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Все, що думають і переживають викладачі й студенти у внутрішньому плані, піддається мов би строгій цензурі, і в зовнішньому плані, у поведінці проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей. Тобто, в рольовій взаємодії вважається можливим, тільки "рольове бачення" і "рольова атрибуція".

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог повинен ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а приймати його як особистість, не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Нарешті, четверта умова розвитку особистісної свободи вихованців – індивідуалізація педагогічної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія – взаємодія фронтальна, взаємодія, неорієнтована на індивідуальність вихованця, на специфічність його інтересів і здібностей, побудована з опорою на так звані відносні соціальні норми оцінювання, коли те чи інше досягнення особистості порівнюється не з її ж минулими досягненнями, а з досягненнями інших. Така взаємодія байдужа до "стороннього", до поза навчальних інтересів і досягнень студентів, до їхньої самостійної творчості, у чому б вона не виявлялася. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній особистості індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні індивідуальним особливостям студента, відповідали чутливим періодам їх індивідуального та професійного розвитку.

Отже, очевидним стає тісний взаємозв'язок усіх чотирьох умов організації виховання особистісної свободи майбутнього фахівця. В єдності вони забезпечують актуалізацію творчого потенціалу як викладачів, так і студентів, стимулюють їхній особистісний розвиток, сприяють становленню особистісної свободи вихованців.

**Висновок.** Таким чином, розширення меж усвідомлення людиною своїх фізичних, психічних і духовних сил, пізнання себе та оточуючої дійсності; забезпечення особистості "простору, вільного від спостереження"; створення у педагогічному процесі ситуацій невизначеності, які спонукають вихованців до самовизначення, самостійного вибору;

орієнтація педагогічного процесу на розвиток індивідуальних задатків і нахилів вихованців, сприяння їх творчій самореалізації; максимальне збагачення (ампліфікація) змісту, форм і методів професійної діяльності та спілкування, реалізація потенційних можливостей розвитку, які відкриваються у період студентства; формування емоційно комфортного виховного середовища, яке стимулює вияв спонтанності, ініціативи та суб'єктної активності особистості; гуманізація педагогічного процесу на основі принципів діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації є тими умовами, що уможливають виховання студентської молоді у відповідності з потребами сьогодення.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бех І. Законопротіп сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 10-13.

2. Шендрик І.Г. Самореалізація личности в контексте проєктирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36-42.

3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып.3. М., Инноватор, 1995. – С. 4-15.

4. Смирнова Н.М. Герменевтика о мягких методах социального познания / Моделирование воспитательных систем: теория – практика. – М., 1995. – С.46-49.

5. Девяткин С.В. Проблема индивидуальной свободы и внеучебные формы знания: Дисс. ... канд фил. наук. – М., 1994. – 149 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Растригіна 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 та впровадження педагогіки свободи в вищу освіту України.

## ВИТОКИ „ШКОЛИ ПІД БЛАКИТНИМ НЕБОМ” ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

**Ольга РАДУЛ**  
(Кіровоград)

*В статті зроблена спроба виділити історико-педагогічний досвід організації навчання й виховання учнів у природному середовищі, за межами традиційної школи.*

Одним із внесків Василя Олександровича Сухомлинського в розвиток педагогічної теорії і практики є навчання і виховання учнів у природному середовищі. Школа для учнів початкової школи під блакитним небом була і є об'єктом вивчення багатьох педагогів. Мета нашої статті полягає у спробі визначити можливі прототипи цього явища, визначити цілі організації навчання і виховання учнів поза межами традиційних шкільних приміщень в історії педагогіки.

Навчання дітей серед природи має давнє походження, з часів появи перших навчальних закладів у країнах Стародавнього Сходу, давньої Греції, а згодом у часи гуманізму та розвитком ідей вільного виховання. Проте цілі і зміст навчання в ті часи і в Павлівській школі різнилися.

За часів давніх цивілізацій – в Китаї, Месопотамії, Індії, Єгипті – навчання на відкритому просторі обумовлювалося передусім кліматичними, погодними умовами. Для організації навчального закладу не обов'язково було будувати спеціальне приміщення. Археологами поки що знайдено дуже мало приміщень, які з упевненістю можна ідентифікувати як шкільні будівлі. Перші свідчення існування спеціального приміщення у Міжріччі, яке можна вважати шкільним, ми маємо з Фари (Шуруппака), що датується 2615–

2500 роками до н.е. [1, 45]. В ті часи не було й спеціального обладнання – парт, стільців, учні сиділи на підлозі, на циновках біля ніг учителя, який стояв чи сидів на невеличкому підвищенні.

В гарну погоду вчитель міг навчати дітей на шкільному подвір'ї, майданчику при храмі, палаці, на площі міста, під розлогим деревом або й у себе на подвір'ї. В глиняній табличці „Екзаменаційний текст А”, що дійшла до нашого часу, є відомості, що контрольне опитування учнів відбувалося на подвір'ї школи. В одній із шумерських загадок є відомості, що шкільне подвір'я, ймовірно, мало полотняне накриття, яке оберігало учнів від пекучих промінів сонця: „Дім з основою, подібною небу, Дім, який як мідний чайник має обшивку з полотна. Відгадка – це школа” [1, 47].

В античному суспільстві окремі види виховання і навчання також здійснювалися за межами шкільних приміщень. Передусім це стосувалося фізичного виховання, особливо у Спарті. Його специфіка – загартування організму дітей, підлітків та юнаків, ігри, оволодіння різними видами зброї, боротьби, підготовка до військової служби – вимагала перебування на свіжому повітрі. Будівлі спеціальних гімнастичних шкільних приміщень в державах Греції – палестр (буквальний переклад – школа боротьби), гімнасіїв – не мали стін, про що свідчать численні археологічні дані з Олімпії, Спарти, Афінів тощо.

Римські школи також успадкували цю традицію. Гарно збережена, відкрита вітрам палестра представлена в Помпеях.

Вихід за межі школи відбувався і в школах риторів Давнього Риму. Для набуття практики ораторського мистецтва юнаки вправлялися в красномовстві на площах, вулицях, базарах та інших публічних місцях.

Окремі елементи виховання молоді у природному середовищі трапляються серед деяких приватних шкіл епохи Відродження. Педагоги-гуманісти, ґрунтуючись на розумінні природи людини як єдності її тілесної та духовної сутності, вважали фізичне виховання важливим засобом формування гармонійної особистості, тому у зміст фізичного виховання залучали не тільки розвиток тіла, загартування духу і військову підготовку, як це було притаманне античній епосі, а й загартування організму та гігієну відпочинку.

Одним з найвідоміших закладів того часу була школа, заснована Вітторіно да Фельтре в Мантуї. Школа займала приміщення палацу маркіза Гонзаґи, який розташовувався на околиці міста, на березі річки, навколо нього були великі луки та парк. Піклуючись про здоров'я своїх вихованців, Вітторіно перетворив луки на місце дитячих ігор, навіть свій заклад назвав „Будинком ігор”.

Франсуа Рабле у творі „Гаргантюа і Пантаґрюель” також використовує природне середовище у вихованні, проте не обмежується лише фізичним вихованням. Він показує як вчитель гуманіст привчає свого вихованця вивчати природні явища, рослини (одним із засобів вивчення яких автор пропонує новий на той час метод гербаризації). Окремі трудові операції Гаргантюа також виконує на свіжому повітрі.

Нову теорію природного виховання в руслі свого вчення про „природне право” запропонував видатний французький просвітитель XVIII століття Жан Жак Руссо у праці „Еміль або про виховання”. Різко негативно критикуючи виховання у феодальному суспільстві, Руссо розробив нову систему виховання і навчання, елементи якої знайшли своє продовження і розвиток в теорії та практиці виховання XVIII – XX століть.

Реалізація теорії Руссо ґрунтувалася на двох аспектах: по-перше, створення умов для природного розвитку дитини, по-друге, здійснення виховання відповідно до природи самої дитини. Тісно пов'язуючи природне виховання з ідеєю вільного виховання, Руссо пропонує з 2 до 15 років виховувати дитину за межами міста, на лоні природи. Свій вибір він обґрунтовує, з одного боку, негативним впливом міської моралі на нестійку душу

дитини, а з іншого – необхідністю бути ближче до природи й користуватися чистим повітрям.

Ж.Ж. Руссо показує як можна всебічно виховувати дитину у природному середовищі. На наш погляд, теорію і практику „школи під голубим небом” Василя Олександровича Сухомлинського найбільше об'єднує з ідеями Ж.Ж. Руссо такі думки філософа-просвітителя: „Оскільки все, що входить у людське мислення проникає туди за допомогою чуттів, то перший розум людини є чуттєвий розум; він, власне, і є основою розуму інтелектуального; наші перші вчителі філософії – наші ноги, наші руки, наші очі. Замінювати все це книгами не значить вчити нас міркувати – це значить вчити нас користуватися чужим розумом; це значить вчити нас багато чому вірити і ніколи нічого не знати. Щоб навчитися мислити, треба вправляти наші члени, наші почуття, наші органи, які є знаряддям нашого розуму; а щоб здобути всю можливу користь із цих знарядь, потрібно, щоб тіло, яке їх дає, було дужим і здоровим” [2, 236].

Забороняючи на ранніх етапах читання дитини книг, Руссо наголошував, що ніякої книги, крім світу, ніякого підручника, крім фактів не повинно бути. Не треба перестрибувати відразу від чуттєвих предметів до інтелектуальних, зробіть дитину уважною до явищ природи, і „ви швидко зробите її допитливою”.

В.О. Сухомлинський також наголошував на першочерговому розвитку органів чуття дитини, найкращим засобом якого є сама природа. Можна навіть навести паралель із критикою Сухомлинським надання переваги застосуванню технічних засобів навчання на противагу живому спогляданню за живою природою. Не відкидаючи, звичайно, можливості цих засобів, які наближають світ до дитини, дозволяють школярам швидко пізнавати речі та явища, педагог наголошував, що вони водночас і віддаляють світ природи, „безпосереднє спілкування з нею замінюється „скороченим”, „умовним” баченням зображення окремих явищ. Природа незмірно багатша й цікавіша від будь-якої скороченої інформації про неї. Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити ніякою інформацією, яку несуть технічні засоби” [5, 539]. Ще більш актуальною ця проблема є для сьогоденної школи.

Ідеї Ж.Ж. Руссо про виховання і навчання у природному середовищі спробували реалізувати в умовах німецького життя кінця XVIII століття філантропісти. Гаслом їх діяльності став вислів засновника руху Й. Базедова – „Природа! Школа! Життя!”. Базедов та його послідовники Х. Зальцман,

Е. Трапп та інші стали організаторами виховних закладів, які створювалися за межами міста, в сільській місцевості, в мальовничих куточках природи й отримали назву філантропів.

Філантропісти, як і Руссо, негативно ставлячись до схоластичного навчання, спробували докорінно змінити процес навчання. Вони розширюють зміст навчання за рахунок, у тому числі, й природничих дисциплін, запроваджують екскурсії, в ході яких натуральні (природні) об'єкти стають предметом вивчення учнів, на початковому етапі навчання запроваджують ігри.

Наприкінці XIX століття з актуалізацією ідей вільного виховання виникають „нові школи” – дослідні навчально-виховні заклади з невеликою кількістю дітей, які також створювалися за містом. Один з лідерів руху „нових шкіл” швейцарський педагог А. Фер'єр, даючи їм характеристику, наголошує: „...нова школа знаходиться на селі, бо сільські умови становлять для дитини природне оточення. Вплив природи, можливість віддаватися простим іграм і веселощам і можливість працювати в полі – все це робить сільські умови найкращим допоміжним засобом для фізичного розвитку і морального виховання” [6, 319].

Вибір природного оточення для нових шкіл, які спочатку призначалися для дітей еліти, обґрунтовувався проголошенням принципу „школа поза політикою”, необхідністю обмеження небажаного впливу соціальних суперечностей, створенням „тихих куточків”, де б діти могли розвинути свою самостійність і зробити вільний вибір без впливу будь-кого.

На початку XX ст. в Росії О. Зеленко та С. Шацький в сільській місцевості організовують літні табори-колонії для дітей робітників. З 1911 р. в Калужській губернії починає діяти колонія „Бадьоре життя”, керована Шацьким. Діяльність закладу спрямовувалася на всебічний розвиток дитини. З часом школа-колонія перетворилася на своєрідну дослідно-експериментальну станцію Наркомосу Росії, в якій поєднувалося соціальне виховання з гармонійним розвитком дітей.

У 20-і роки в Україні набуває поширення ідея соціального виховання, пов'язана з пануванням такого поняття як криза сім'ї та великою кількістю дітей-сиріт і напівсиріт (що було наслідком I Світової війни, революційних подій, громадянської війни). Україна приймає „Декларацію про Соціальне виховання дітей”. У вихованні дітей пріоритет надавався виховним будинкам, багато з яких виникло і в сільській місцевості.

Педагогічний досвід А. Макаренка по вихованню малолітніх правопорушників також набував становлення у селі під Полтавою. Він прагнув поєднувати навчання з працею,

фізичним, естетичним, моральним вихованням дітей.

Василь Олександрович Сухомлинський безперечно був знайомий з попереднім історико-педагогічним надбанням. Проте, на наш погляд, „школа під блакитним небом” виникла швидше завдяки власній гуманістичній позиції, тривалим пошукам педагога, роздумам про організацію навчання в школі, особливо коли дитина починає навчання і відбувається „крута ломка всього побуту дитячого життя”. Саме думка про те, „наскільки важливо дати простір розвитку природних сил дитини”, вивчити дитину з усіх боків та всебічно підготувати до систематичного навчання, і спонукала до організації нової школи для шестирічних учнів та організації уроків мислення в природі в подальшому їх навчанні.

Як писав В.О. Сухомлинський у книзі „Серце віддаю дітям” батьки побоювалися віддавати дитину до школи на рік раніше, бо вважали, що припиниться на цьому дитяче життя, дитяча активність поступиться місцем сидінню за партами. Школа під блакитним небом зламала ці стереотипи.

Сухомлинський, як і колись Руссо, дивився на дитину як на допитливого дослідника, відкривача світу. „Так нехай перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні робити добро людям. ... Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожний крок пізнання облагороджував серце й гартував волю” [4, 32].

Мета початкового навчання, на думку педагога, полягає в тому, щоб зробити дитину „передусім думаючою, активним здобувачем знань, допитливим шукачем істини, мандрівником у світі пізнання” [3, 428]. Допоможуть цьому спеціальні уроки мислення – „подорожі до першоджерел думки”. Завдяки спеціально організованим прогулянкам, екскурсіям у ліс, сад, город, на луки, які захоплюють дитину і викликають безліч емоцій, що спонукають розвиток думок, діти вчать помічати „найрізноманітніші відтінки й грані предметів, явищ, відношень, залежностей”. Така школа розумового розвитку стає підґрунтям повноцінної, ефективної розумової праці на наступних етапах навчання.

Підсумовуючи вищесказане, можна навести слова Сухомлинського із статті „Школа і природа”: „Роль природи в навчальній роботі визначається насамперед активною діяльністю,

участю фізичних і духовних сил дитини в пізнанні. Світ природи стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу голову дуже складним шляхом: через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність” [5, 537-538]. Тобто, завдяки постійному спілкуванню дитини з природою забезпечується єдність різних видів виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. От глиняной таблички – к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья: Учеб. пособие / [ред. Т.Н. Матулис]. – М.: Изд-во РУДН, 1998.
2. Руссо Ж.Ж. Еміль або про виховання // Рацул А.Б., Радул О.С., Рацул О.А. Історія зарубіжної педагогіки.

Навчальний посібник. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 223–249.

3. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 426–436.

4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–282.

5. Сухомлинський В.О. Школа і природа / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 536–551.

6. Фер'єр А. Характеристика „нових шкіл” // Рацул А.Б., Радул О.С., Рацул О.А. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 318–323.

#### 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.

## АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

**Анатолій РАЦУЛ**  
(Кіровоград)

*У статті розглядається сутність акмеології та її особливості у процесі соціального і професійного становлення вчителя.*

Приєднання України до Європейського освітнього простору ще більше загострює суперечності у нинішній системі професійної педагогічної освіти, зокрема, між метою формування кваліфікованого фахівця і засобами досягнення цієї мети, між завданням забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах гуманістичної педагогіки і директивними способами його підготовки, між масовим характером підготовки учительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності кожного вчителя. Отже, не викликає сумнівів необхідність визначення довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти, зокрема, на рівні професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті.

Про важливість вивчення даної проблеми свідчить звернення до неї багатьох педагогів. Теоретичні аспекти впливу професійно-особистісних якостей педагога на навчальний процес знаходимо у працях і дослідженнях О. Дубасенюк, Е. Зеєра, В. Кальней, В. Машина, В. Сластьоніна, О. Щотки.

Головне завдання даного дослідження ми вбачаємо у визначенні акмеологічних особливостей у соціальному та професійному становленні вчителя.

У даний час акмеологія визначається як наука, що виникла на стику природничих,

суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку [1, 45-46].

Відразу звернемо увагу на те, що акмеологія вивчає розвиток саме зрілої особистості. У психології поняття зрілість і дорослість нерідко ототожнюються, тому доросла людина у віковому періоді між юністю і старістю часто називається зрілою. Дорослість і зрілість психологами розглядається, в основному, як найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості.

В акмеології зрілість не ототожнюється з дорослістю, навпаки, ці категорії відрізняються. З акмеологічної точки зору зрілість особистості – наймасштабніша категорія, що включає переважно розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності її поведінки і відносин. Зріла особистість відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, що має гуманістичну спрямованість, а не тільки високими професійними досягненнями і ефективною самореалізацією. Простіше кажучи, не всяку дорослу людину можна назвати по-справжньому зрілою особистістю. Саме тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше пік зрілості – акме – розглядається як багатовимірна характеристика стану дорослої людини, що охоплює певний

період її прогресивного розвитку, пов'язаного зі значними професійними, особистісними і соціальними досягненнями. Тому акмеологія як наука покликана і дозволяє всебічно вивчати особливості найважливішого етапу розвитку людини в період зрілості. На думку А.А. Бодальова, «...вона визначає спільне і відмінне у різних людей і в такому ж ракурсі пояснює своєрідність дії чинників, що обумовлюють індивідуальну картину зрілості. І, звичайно, істотне місце в цих акмеологічних пошуках займають дослідження характеру взаємовпливу властивостей та якостей «фізичної» і «духовної» «субстанцій» людини» [3, 34-36].

Спрямованість і масштабність прояву акме у різних людей істотно відрізняється. Це природно, оскільки люди від народження не однакові за своїми задатками і здібностями, у них різні можливості розвитку, проте серед цієї великої різноманітності можна виділити як мінімум чотири магістральні шляхи розвитку, які відповідають відомому методологічному принципу вивчення людини (Б.Ананьев, В. Мясичев, А. Бодальов):

- «пік» в прогресивному розвитку людини як індивіда;
- найвищі досягнення в особистісному розвитку;
- видатні результати в праці (тобто пов'язані з розвитком людини як суб'єкта діяльності);
- досягнення вершин у розвитку людини як індивідуальності.

Зокрема, при розгляді особистісно-професійного розвитку вчителя можна цілком обґрунтовано говорити про існування акмеологічної системи професіоналізму. Її системотворчим чинником може бути ідеальний образ особистості, яка досягла вершини у своєму розвитку, якийсь особливий еталон професійних, соціальних і індивідуальних досягнень. У цьому контексті системотворчим чинником може бути визнано зміст професіоналізму особистості. Сам же суб'єкт розвитку може розглядатися як об'єкт діяльності і самодіяльності у процесі прогресивних особистісно-професійних змін. Таке розуміння акмеологічного чинника у наукових дослідженнях часто ототожнюється з розглядом особистості, яка розвивається, переважно як суб'єкт (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, А. Огнев та ін.).

Суб'єкт діяльності у процесі особистісно-професійного розвитку так само може бути представлений як складна система, що описується за допомогою відомих у психології схем, наприклад, за допомогою концепції К. Платонова про функціонально-динамічну структуру особистості, концепції особистості

С. Мерліна або системних психологічних характеристик, запропонованих А.Ганzenом. Структурними компонентами або підсистемами в акмеологічній системі, окрім суб'єкта діяльності, є система навичок і умінь, система мотивів, еталонів і ідеалів акме. Дана система є багаторівневою, характеризується рівнями розвитку особистісних властивостей і професіоналізму.

Наступний важливий методологічний принцип полягає у необхідності вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці й індивідуальності. Цей принцип щодо завдання вивчення закономірностей професійного становлення особистості вчителя припускає вивчення розвитку професіоналізму на основі різноманітних особистісних проявів. У сучасних акмеологічних дослідженнях, як вже наголошувалося, професіонал розглядається, головним чином, як індивід і суб'єкт праці, меншою мірою як особистість, ще менше — як індивідуальність.

У акмеологічних дослідженнях проголошується методологічний принцип, що набув свого широкого поширення у професійній педагогіці, згідно з яким необхідно вивчати два рівноцінні об'єкти — людину і діяльність. Іншими словами, не можна вивчати людину у відриві від її діяльності і діяльність без врахування суб'єкта праці. Реалізація даного принципу здійснюється в розкритті змісту найважливішої категорії — «професіоналізм».

Отже, ізольоване вивчення професіоналізму діяльності або професіоналізму особистості методологічно невірне. Але даний принцип не обмежується питаннями професіоналізму, особливо якщо розглядати самовдосконалення як особливу діяльність.

У наш час в теоретичних дослідженнях робляться спроби сформулювати і обґрунтувати закони особистісно-професійного розвитку та збільшення особистісного потенціалу й самовираження особистості у професії.

Закон особистісно-професійного розвитку та збільшення особистісного потенціалу встановлює взаємозалежність між процесом становлення професійної компетентності і формуванням особистості як цілісності. Він поки що має описову форму, ґрунтується на таких положеннях:

- констатується, що рушійною силою особистісно-професійного розвитку виступають різні суперечності між перспективним, потенційним і наявним;

- розкривається зміст особистісно-професійного розвитку в контексті зміни співвідношення індивідуалізації і соціалізації, множення потенціалу, зміни мотиваційно-сислової сфери особистості, розширення



об'єктного і суб'єктивного полів діяльності, підвищення професійної культури та ін.

Акмеологічна позиція щодо трактування особистісно-професійного розвитку інша.

По-перше, робиться переважна орієнтація на розвиток загальних і особливих інваріантів професіоналізму, що дозволяє вважати, що існують тісніші зв'язки між професійно-кваліфікаційним (компетентність) і професійно-посадовим (компетенція) розвитком, які у багатьох випадках обумовлюють взаємоперехід від першого поняття до другого. Ми вже зазначали, що особистість, яка розвивається, володіє великим потенціалом і креативністю, відрізняється різноманітністю і рівнем розвитку здібностей, зокрема організаторських, і здатністю до професійної діяльності.

По-друге, в акмеологічному розумінні будь-який особистісно-професійний розвиток має бути спрямований на досягнення вищих стандартів, а не тільки суспільно-прийнятого рівня компетентності.

Тому особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості, орієнтованої на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, здійснюваний за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності і професійних взаємодій.

У акмеологічних дослідженнях підкреслювалося, що особистісно-професійний розвиток вчителя повинен мати прогресивний характер, що виявляється у такому:

- у зміні мотиваційної сфери особистості, в якій сильніше, аніж раніше, починають знаходити своє віддзеркалення загальнолюдські цінності;

- у зростанні уміння на рівні інтелекту планувати, а потім здійснювати на практиці саме ті дії і вчинки, які відповідають змісту цих цінностей;

- у появі більшої здатності мобілізувати себе для подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають проявляти самостійність і здійснювати дії відповідно до цих цінностей;

- у об'єктивнішому оцінюванні своїх сильних і слабких сторін і ступеня своєї готовності до нових складних дій і відповідальних вчинків.

Акмеологічні дослідження особистісно-професійного розвитку вчителів дозволяють стверджувати, що в його процесі відбуваються такі прогресивні зміни в структурі особистості:

1. Зміни характеристик спрямованості:

- розширення кола інтересів і зміни системи потреб;

- актуалізація мотивів професійних досягнень;

- зростання потреби в самореалізації і саморозвитку;

- підвищення креативності особистості.

2. Збільшення досвіду і підвищення кваліфікації:

- підвищення компетентності;

- розвиток і розширення умінь і навичок;

- засвоєння нових алгоритмів вирішення професійних задач;

- підвищення креативності діяльності.

3. Розвиток особистісних здібностей.

4. Розвиток професійно важливих якостей, що визначаються специфікою педагогічної діяльності.

5. Розвиток особистісно-ділових якостей.

6. Підвищення психологічної готовності до діяльності в різних, зокрема ускладнених ситуаціях.

Як вже наголошувалося, професіоналізм особистості і діяльності знаходяться в діалектичній єдності і мають тісні функціональні зв'язки. У широкому розумінні підсистема професіоналізму особистості містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта праці, які багато в чому визначають високу ефективність професійної діяльності. Дані властивості, якості і характеристики мають різний психологічний зміст. Відзначимо найважливіші з них, при цьому не будемо розглядати підструктуру професійної компетентності як таку, що входить на когнітивному рівні у підсистему професіоналізму особистості, оскільки про це йшлося вище.

Було відмічено, що розвиток професіоналізму особистості вчителя пов'язаний з інтенсивним розвитком здібностей до рівня обдарованості. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, які нібито володіють системною властивістю, оскільки є основою будь-якого розвитку.

Відзначимо, що розвиток здібностей може здійснюватися без будь-яких серйозних обмежень. Безумовно, професіоналізм особистості залежить від рівня розвитку професійно важливих якостей суб'єкта праці, тобто таких якостей особистості, які впливають на результативність діяльності [5, 56-58]. Такими часто є інтегральні психічні властивості особистості вчителя – увага, пам'ять, уява, а також психологічні характеристики – емоційна теплота, стійкість, терпимість та ін. Особливо слід підкреслити роль сили особистості та її вольових якостей, що є необхідною умовою для досягнення поставленої мети і виступає внутрішнім регулятором саморозвитку і самовдосконалення. Розвиток волі, уміння здійснювати вольові зусилля, вольової стійкості є одним з головних завдань майбутнього вчителя, який бажає стати професіоналом.

Іноді в системі професійно-важливих якостей вчителя виділяють спеціальну групу

так званих особистісно-ділових або особистісно-професійних якостей.

До них відносять, головним чином: організованість, відповідальність, дисциплінованість, ініціативність, уважність.

Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація в професійній діяльності є важливою умовою зростання її професіоналізму. Наголошувалося, що креативність особистості обов'язково реалізується в професійній діяльності, творчому пошуку нових, ефективніших способів вирішення професійних завдань, нетривіальних висновках. Методів розвитку креативності особистості існує немало: одні з них пов'язані з підвищенням культури рефлексії, другі – із стимулюванням особливого психічного стану творчої активності – натхнення, треті – із застосуванням методів активізації пошуку ідей, четверті – з розвитком здібностей, п'яті – з пошуком внутрішніх спонукальних причин активізації творчої активності. Важливо відзначити, що всі вони сприяють творчій самореалізації і зростанню професіоналізму особистості вчителя і можуть без обмеження застосовуватися на практиці.

Креативність, безумовно, є необхідною умовою формування компетентного вчителя-професіонала, але в той же час це якість особистості повинна мати цілком певну спрямованість, пов'язану із специфікою професійної діяльності. Акмеологи дану спрямованість називають інноваційною [1, 245]. Дійсно, досягнення професіоналізму немислиме без новаторського підходу, який може виявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, в нетривіальному вирішенні професійних завдань. Відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться на рівні професійної майстерності. Аналіз діяльності і особистісних якостей педагогів, які досягли видатних професійних результатів, яскраво констатує у них сильну інноваційну спрямованість. Розвиток інноваційного потенціалу і спрямованості особистості може здійснюватися в першу чергу шляхом вибору відповідних еталонів і відповідності їм.

Аналіз наукової літератури дає нам змогу стверджувати, що процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, а отже – формування його професійної спрямованості і професійної компетентності буде успішним за умови його цілеспрямованої мотиваційної діяльності. Відповідно, професійна спрямованість особистості визначається сукупністю стійких, властивих їй мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від фактичних ситуацій. Ми

зазначали, що в широкому сенсі під мотивом розуміють сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності.

Отже, мотиви діяльності майбутнього вчителя можуть бути усвідомленими і неусвідомлюваними і, на нашу думку, насамперед пов'язані з пізнавальними процесами, а також – з потребою одержати професію і відповідну кваліфікацію. Сукупність таких мотивів утворюють мотивацію особистості майбутнього вчителя як систему чинників, що спонукають до відповідної активності, до дії або бездіяльності у певних ситуаціях.

За змістом діяльності найчастіше виділяють такі групи мотивів:

- професійні (пов'язані з професійною діяльністю);
- широкосоціальні (бажання посісти певне місце у суспільстві, підвищити соціальний статус);
- вузькосоціальні (спілкування, прагнення мати визначений статус у конкретній соціальній групі (трудова колективі, академічній групі));
- пізнавальні, саморозвитку;
- досягнення (прагнення домогтися певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення одержати безпосередні переваги або уникнути небезпеки) [4, 87].

Існує також негативна мотивація, під якою розуміють спонукання, викликані усвідомленням можливих неприємностей і негативних наслідків, прогнозуванням покарань, що можуть статися у випадку невиконання роботи або порушення соціальних норм, і страхом перед ними. Дії, вчинені індивідом під впливом такої мотивації, є захисними, а сама діяльність — примусовою.

Як вказує О. Галус, ознаками недостатньої мотиваційної сфери професійної діяльності, що значно утруднює процес входження людини у суспільство та загострює проблеми соціальної адаптації, виступають:

- бідність мотиваційної сфери, присутність тільки окремих спонукань без включення самореалізації особистості або тільки виконавських мотивів при втраті мотивів творчості;
- втрата базових ціннісних орієнтирів, дискредитація колишніх мотивів праці, їх підпорядкування другорядним мотивам;
- домінування зовнішніх мотивів щодо професійної діяльності;
- незрілість спонукань;
- конфлікти між окремими спонуканнями, мотивами;

- несприятлива динаміка мотивації, її згасання, втрата інтересу до професії;
- неадекватність мотиваційної сфери фактичному змісту праці;
- штучне викликання інтересу до праці, коли природні стимули втратили силу [4; 88-89].

Ознаками зрілої мотиваційної сфери, яка позитивно впливає на процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, на нашу думку, є:

- сукупність та розмаїтість спонукань, наявність у світогляді таких спонукань, як мета, мотиви, інтереси тощо, що зміцнюють мотивацію в різних умовах професійної діяльності;
- якість і наявність необхідних параметрів кожного з спонукань;
- ієрархічність, виокремлення провідних спонукань (наприклад – вчити дітей, приносити користь людям, знати іноземну мову);
- перевага конструктивної спрямованості мотиваційної сфери;
- гнучкість, схильність до змін залежно від умов праці, соціальних відносин у суспільстві, соціокультурному середовищі тощо.

Отже, діяльність вчителя визначається комплексом мотивів, як внутрішніх, що є показником внутрішньої відповідальності, сформованості мотиваційної сфери, функцією і показником сформованості професійної культури, так і спонуканнями суспільного характеру, що виявляються у формі вимог, осуду, захоплення, схвалення чи несхвалення дій тощо.

До соціальних мотивів діяльності вчителя, безумовно, слід віднести мотиви, пов'язані з усвідомленням своєї соціальної ролі вчителя, а також – з формуванням у структурі професійної культури потреб суспільного визнання. До соціально цінних мотивів педагогічної діяльності, на нашу думку, відносяться – почуття професійного і громадянського обов'язку, відповідальність за виховання дітей, чесне і добросовісне виконання своїх функцій, усвідомлення високої міси вчителя.

Група мотивів професійної діяльності визначає інтерес до змісту самої педагогічної діяльності, її результатів і наслідків. Мотивація, або потреба, досягнення – один з різновидів трудової мотивації, пов'язана з потребою особистості добиватися успіху і меншою мірою – уникати невдач. Формування мотивації досягнення тісно пов'язане з соціалізацією особистості і може виявлятися як «прагнення до підвищення рівня власних можливостей». Особистості з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються такими характеристиками:

- наполегливістю у досягненні поставленої мети;
- незадоволеністю досягнутим;
- постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше;
- схильністю сильно захоплюватися своєю роботою;
- переживанням радості від успіху у професійній діяльності;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи при виконанні звичайних справ;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу хворої конкурентності, бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;
- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Група мотивів самовдосконалення, саморозвитку базується на потребі в постійному особистісно-професійному зростанні і пов'язаним з цим усвідомленням необхідності відповідати певному, сформованому у межах професійної субкультури, ідеалу. Вона включає в себе мотиви, що визначають функцію професійної культури спрямовувати майбутнього вчителя постійно поповнювати свої професійні знання, загальний інтелектуальний рівень, вдосконалювати професійні вміння і навички.

Відзначені характеристики є хорошим орієнтиром для формування у вчителя адекватної і високої мотивації, необхідної для становлення професіонала.

Слід відзначити, що структура системи внутрішньої регуляції діяльності і поведінки у педагогів-професіоналів відрізняється складністю і включає такі базисні взаємопов'язані компоненти професійно-етичної компетентності майбутнього вчителя: [2, 46-48]

- мотиваційний (позитивне відношення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, етичні і професійні установки й інтереси);
- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і етичні норми);
- регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу етичних норм);
- позиційний (позитивне відношення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і відповідальність перед ними);
- емоційно-вольовий (здібність до етичного співпереживання, здатність відчувати задоволення від роботи, ініціативність);

- оцінний або рефлексія (етична самооцінка рівня своєї підготовки, результатів діяльності і відносин).

Гармонійна єдність даних компонентів і складає нормативну систему етичної регуляції поведінки і відносин професіонала. Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин є основою професійно-етичної культури, що є ознакою справжнього професіонала. Вченими розроблена теоретична модель становлення професійної культури вчителя в його русі до акме, що включає таку послідовну систему алгоритмів саморозвитку [1, 126]:

- актуалізація потреби в особистісному і професійному самопізнанні з метою здійснення особистісно-професійного зростання до рівня професіоналізму;

- ознайомлення з основними засобами психологічної самодіагностики;

- формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, еталонів і норм до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності;

- розвиток підсистеми професіоналізму діяльності і особистості;

- рефлексія професійної діяльності в особистісно-професійних якостей;

- формування потреби у професійному самовдосконаленні.

Орієнтація на відзначені системи і моделі є умовою формування професійної компетентності і професійної культури вчителя, запорукою ефективності процесу його соціального і професійного становлення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – С-П.б.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Богданов Є.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. – М.: РАГС, 1995.
3. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. – М.: РАУ, 1993.
4. Вегерчук И.Є. и др.. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении. – М.: МГУ ШП, 1999.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Рацул Анатолій Борисович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, декан психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* педагогіка середньої та вищої школи.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ

**Анатолій ТУРЧАК, Олена МАРКОВА**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються особистісні і соціальні показники сформованості здорового способу життя старших підлітків з ослабленим здоров'ям, охарактеризовані ступінь самостійності при заняттях фізичними вправами, володіння прийомами самоконтролю, самооцінка стану здоров'я, дотримання здорового способу життя разом з найближчим оточенням.*

У сучасних умовах зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді, особливо дітей підліткового віку, стає відчутною необхідність формування їхніх духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя – одного з пріоритетних напрямів діяльності сучасної школи.

Останнім часом активізувалася увага вчених до дослідження питань здорового способу життя [1; 3; 4; 5]. Проте, проблема примноження здоров'я підростаючого покоління залишається невирішеною. Її розв'язання у нашому суспільстві в основному покладено на вчителів фізичної культури та медиків. Але ні лікарі, ні вчителі виявилися невідповідними до пропаганди переваг

здорового способу життя і не завжди самі є у цьому позитивним прикладом. Подібна ситуація потребує змістовно продуманої виховної роботи, спрямованої на пошук реальних і ефективних можливостей залучення молоді до здорового способу життя.

Підліткова криза, яку пов'язують з духовним зростанням особистості дитини і зміною його соціального статусу, об'єднує у собі різні види поведінки і переживань, що пов'язані з труднощами особистісного зростання, які в свою чергу впливають на соціальне здоров'я дітей підліткового віку. Найчастіше вони характеризують кризу ідентичності, найважливішим фактором якої стає особистісна рефлексія на свій внутрішній світ і глибока незадоволеність собою. Багато підлітків відчувають сумніви у наявності в себе власної індивідуальності, інколи можуть сприймати себе "як копію" іншої людини. Ці побоювання часто призводять до неприйняття соціальних зразків, у тому числі батьківських і вчительських. Реакції протесту проти авторитетів можуть мати генералізований характер і бути спрямовані

проти сім'ї, школи, інститутів соціалізації. Зміст їх – протистояння авторитетам (батькам, вчителям, тренерам), існуючим порядкам, структурі соціальних норм.

Значна різниця між вимогами, котрі пред'являє суспільство до підлітків і до дорослих, розбіжності у їх обов'язках і правах, накопичення дефектів виховання як у родині, так і у початковій школі сприяє росту безвідповідальності, тобто нездатності чи небажанні підлітка передбачати або враховувати наслідки своїх вчинків. Наростання недостатньої впевненості у собі, посилена тривожність пов'язана, насамперед, зі звуженням соціальних зв'язків та недостатнім їх усвідомлення дітьми підліткового віку. Особливо впливає на посилення емоційного дискомфорту слабке відчуття особистої належності до суспільства, визначення усвідомлення свого місця у ньому.

Як стверджує академік І.Д. Бех, сучасна теорія і практика фізичного виховання й розвитку підростаючої особистості повинна оперативнo відреагувати на ситуацію, що склалася, зміною своєї мотиваційної основи забезпечення навчально-виховного процесу [2, 384]. Тому, крилатий вислів "У здоровому тілі здоровий дух" є достатнім аргументом, який має стати провідним принципом організації фізичного виховання. З погляду психолога – педагогічних закономірностей, даний принцип, допоможе у процесі виховання основ здорового способу життя підлітка сформувати образ його фізичного "Я", який містить усвідомлення схеми тіла, зовнішності, фізичних якостей. З морально – духовного погляду далеко не байдуже, який за змістом буде цей образ "Я", оскільки він виступає посередником у діях, що спрямовує педагог у розвитку вихованця.

Кардинальні зміни у структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. У підлітковому періоді розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляються у самооцінці підлітка, появи відчуття дорослості, зростанні прагнення бути самостійним.

Самооцінка у цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе.

Важливою новою якістю учнів підліткового віку є самостійність у постановці складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії та поведінку. Помітно відрізняються прояви прагнення до самостійності у молодших і старших підлітків, у останніх ставлення до своїх вчинків більш свідоме. Вони вже схильні

до самоаналізу, хоча не завжди здатні впоратися з ним. Старших підлітків цікавить не лише зовнішня сторона життя дорослих, але і їх внутрішній світ, духовні якості.

Існує достатньо емпіричних даних, які стверджують ідею, що група однолітків, а точніше, референтна група, набуває для старшого підлітка найістотнішої значущості. Не дивлячись на суворі правила і сформовані кодекси гідності та обов'язків, більшість старших підлітків прагнуть до референтної групи. При всій орієнтації на ствердження власного "Я" серед однолітків, деякі старші підлітки відрізняються особистісним конформізмом.

Конформні діти залежні від інших і прагнуть виконати все, на що їх штовхає референтна група. Це явище частіше зустрічається серед старших підлітків з ослабленим здоров'ям та заниженою самооцінкою, зневірених у собі. Однак, при незадоволенні між особистісними взаєминами у групі, підліток прагне до пошуку іншого колективу, якщо той більше відповідає його запитам.

У сучасних умовах, найбільш соціально адаптованими виявляються люди, що володіють не сумою академічних знань, а сукупністю особистісних якостей. Індивідуальна неповторність кожної дитини, її цілісне становлення як унікальної особистості з притаманними їй особливостями, і, як показують наші дослідження, низькими показниками саморозвитку та постійна взаємодія старших підлітків з соціальним середовищем, що суттєво впливає на сформованість здорового способу життя (родина, шкільний колектив, референтні групи та ін.), спрямувала нашу дослідну роботу на аналіз особистісно-соціального компоненту здорового способу життя.

При вивченні цього компоненту були поставлені наступні завдання:

- дослідити ступінь самостійності старших підлітків з ослабленим здоров'ям при заняттях фізичними вправами;
- охарактеризувати арсенал прийомів, що використовують учні для самоконтролю стану організму;
- визначити адекватність самооцінки власного здоров'я школярів середнього шкільного віку;
- проаналізувати дотримання здорового способу життя та його корекції дітьми підліткового віку разом з батьками і найближчими друзями.

Досліджуючи рівень самостійності при заняттях фізичними вправами учнями старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям нами

було з'ясовано, що більше половини школярів систематично самостійно не займаються руховою діяльністю для підвищення рівня своєї фізичної підготовки (57,6% учнів). Тільки 8,1% хлопців та дівчат проводять регулярно самостійні заняття фізичною культурою. Займаються самостійно, але не регулярно – 12,2% школярів, при постійному нагадуванні та контролі дорослих – 22,1% респондентів.

Характеризуючи вправи, які використовуються для оздоровлення старшими підлітками, нами було з'ясовано, що школярі при самостійних заняттях фізичними вправами, віддають перевагу вправам на розвиток силових якостей (хлопці), вправам на розвиток гнучкості, формування постави і корекції фігури (дівчата). Тільки 4,1% підлітків виконують вправи аеробної спрямованості (систематично займаються бігом), при цьому тривалість тренування у них не менше 30 хвилин, такі засоби оздоровлення, як ходьба у швидкому темпі, чи їзда на велосипеді не були названі жодного разу. Школярі старшого шкільного віку також неповністю використовують при самостійних заняттях вправи, що допомагають відновити і покращити власне здоров'я. Наприклад, дихальні вправи, як засіб профілактики хвороб верхніх дихальних шляхів та зміцнення імунітету, не були названі жодного разу. Досить високий відсоток школярів (44,7%), які самостійно займаються фізичними вправами для покращення успішності з предмету “Фізична культура і основи здоров'я”, а саме, вправи на покращення рівня фізичної підготовленості, популярні серед дівчат, але вправи для засвоєння основних рухових вмінь, майже не були названі. Найбільший відсоток респондентів (майже усі дівчата) назвали вправи для корекції фігури, постави.

При дослідженні рівня володіння прийомами самоконтролю і самооцінки стану організму старшими підлітками з ослабленим здоров'ям, ми з'ясували, що 80,9% учнів вказали прийоми самоконтролю, які використовуються ними протягом різних проміжків часу (добі, тижня, місяця, року). До самоконтролю вони віднесли такі прийоми, як вимірювання росту, ваги, окружностей частин тіла, температури тіла, пульсу, артеріального тиску, зовнішні ознаки (забарвлення шкіри (почервоніння або збліднення), пітливість, швидка втома, неспокійний сон, втрата апетиту). Але при більш детальному висвітленні методики використання цих прийомів самоконтролю, було з'ясовано, що тільки 48,3% досліджуваних змогли дати правильну відповідь (9,3% респондентів вказали правильну методику використання прийому, назвали не менше трьох прийомів,

39% опитуваних – менше трьох прийомів, 32,5% учнів уточнили тільки прийоми без методики виконання, 19,2% дітей не назвали жодного прийому самоконтролю.

Методика дослідження самооцінки власного здоров'я старшого підлітка складалася зі співставлення даних вчителя фізичної культури і медичного працівника школи з відповідями респондентів. Самооцінка власного здоров'я старшими підлітками вказує, що тільки один з десяти учнів адекватно оцінює свій стан організму з повною характеристикою причин, які сприяли погіршенню здоров'я та засобів їх усунення. Вражає також факт, що багато старших підлітків не вважають низькі показники фізичної підготовленості та задовільну успішність на уроках фізичної культури ознаками ослабленого здоров'я. Так, адекватна (змістовне пояснення) самооцінка у 10,5% школярів, адекватна (з частковими поясненнями), – 18,6% дітей, адекватна (без пояснень) – 36,6% опитаних, завищену самооцінку стану власного здоров'я мають 14,5% учнів, а занижену – 19,8% відповідно.

Дотримання здорового способу життя у школярів разом з батьками і найближчими друзями ми досліджували методом анкетування не тільки учнів старшого підліткового віку, але і їх батьків. У результаті дослідження нами було з'ясовано, що тільки у 1,7% школярів родина дотримується основних компонентів ЗСЖ (заняття разом з батьками фізичною культурою і спортом, раціональне харчування, повноцінний сон, психологічний комфорт, довірливі стосунки між членами родини, загартувальні процедури, проведення разом активного дозвілля, відсутність шкідливих звичок у батьків), дотримуються не в повній мірі – 18,6% сімей, дотримуються частково – 42,4% дітей та їх батьків, а повністю не дотримується у 37,3% родин хлопців і дівчат.

При дослідженні дотримання ЗСЖ старшими підлітками з ослабленим здоров'ям з найближчими друзями було з'ясовано, що з ними учні навпаки, ведуть спосіб життя, який погіршує їх стан здоров'я. Тільки 8,0% дівчат у колі найближчих друзів дотримуються здорового способу життя, у хлопців таких друзів не виявлено. При спілкуванні з друзями понад 75% старших підлітків регулярно або епізодично палять, вживають алкоголь, тривалий час знаходяться біля комп'ютера, вживають “шкідливу їжу” (чіпси, сухарики, газовані напої та ін.).

До здорового способу життя старших підлітків з найближчими друзями можна віднести проведення активного дозвілля (рекреативні форми), відвідування разом секцій, гуртків, клубів та ін., допомога один одному у виконанні домашніх завдань, або в

інших життєвих ситуаціях, щире і довірливе спілкування (дотримуються повністю – 4% респондентів, дотримуються не в повній мірі – 20,3% учнів, дотримуються частково – 28,5% школярів, не дотримуються – 47,2% досліджуваних).

На запитання анкети “Чи намагаєтесь Ви коригувати спосіб життя у родині та серед друзів і однокласників, якщо його не можна назвати здоровим?”, 43,6% хлопців і дівчат дали негативну відповідь, аргументуючи її тим, що батьки не будуть прислухатися до їх порад, а друзям і однокласникам краще знати, який спосіб життя їм вести. Так, постійно коригують спосіб життя найближчого оточення 2,9% старших підлітків, коригують, але епізодично – 19,8% респондентів, коригують тільки при постійному недотриманні здорового способу життя – 33,7% опитуваних.

Досліджуючи як допомагають учні старшого підліткового віку іншим в отриманні теоретичної інформації зі ЗСЖ, було з'ясовано, що тільки 7,6% старших підлітків можуть вказати на джерела отримання інформації та дати пораду чи поділитися власними знаннями, допомагають, але частково – 30,2% школярів, хотіли б допомогти, але не багато знають – 37,7% учнів, не цікавляться і не допомагають – 24,5% респондентів.

На запитання анкети “Чи допомагає Ви іншим в отриманні методичної інформації зі ЗСЖ?”, більшість старших підлітків з ослабленим здоров'ям надали негативну відповідь (38,3% учнів відповіли, що хотіли б допомогти, але не володіють знаннями, не цікавляться і не допомагають – 18,1% дітей), 12,2% досліджуваних зазначили, що у змозі надати методичні поради та рекомендації щодо зміцнення та збереження здоров'я, назвали джерела отримання інформації та на практиці в змозі показати певні правила дотримання компонентів здорового способу життя, допомагають, але частково – 31,4% дітей.

Узагальнений аналіз результатів дослідження дозволив нам встановити показники та рівні сформованості особистісно-соціального компоненту здорового способу життя у старших підлітків з ослабленим здоров'ям.

За аналізом проведеного дослідження серед старших підлітків з ослабленим здоров'ям можна зробити висновок, що тільки 6,3% респондентів мають високий рівень сформованості особистісно-соціального компоненту здорового способу життя, тобто вони регулярно, усвідомлено займаються

самостійно фізичними вправами, добре володіють розширеним арсеналом прийомів самоконтролю, мають адекватну самооцінку стосовно здоров'я, повністю дотримуються ЗСЖ з найближчим оточенням, допомагають іншим в отриманні необхідної інформації валеологічного спрямування. Найбільший відсоток старших підлітків за визначеними нами показниками особистісно-соціального компоненту здорового способу життя ми, на жаль, віднесли до низького рівня сформованості цього компоненту (40,2% дітей старшого підліткового віку).

Отже, для підвищення рівня особистісно-соціального компоненту здорового способу життя старших підлітків з ослабленим здоров'ям, особлива увага вихователів повинна бути спрямована не стільки на оцінку особистості та розуміння її проблем, скільки на організацію умов, при яких формуються такі характеристики як високий ступінь самостійності, адекватна самооцінка підлітка, активність при дотриманні не тільки власного ЗСЖ, але і залучення до нього найближчого оточення. Необхідно активно використовувати метод заохочення, створювати ситуацію “успіху”, тому що такі педагогічні впливи дають можливість учням з ослабленим здоров'ям демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки, особливо від тих, чия думка для них важлива.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Валеология на рубеже веков // Фізична культура, спорт та здоров'я студентської молоді: Зб. наук. праць. – Дніпропетровськ, 2000. – С. 4-16.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник.–К.: Либідь, 2008. – С. 384.
3. Булич Є.Г., Мурахов І.В. Валеология. Теоретичні основи валеології: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
4. Дубровский В.И. Валеология. Здоровый образ жизни: Учеб. для студентов пед. вузов и ИФК. – М.: Реторика. – А. Флинта, 1999. – 660 с.
5. Кузьменко В.Ю. Теоретичні основи формування у старших підлітків здорового способу життя // Теоретико-методичні проблеми навчання і виховання. Зб. наук. праць: педагогічні науки. – К.: Фенікс, 2000. – С. 52-60.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Турчак Анатолій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

**Маркова Олена Віталіївна** – старший викладач, заступник декана з навчально-виховної роботи факультету фізичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* виховання здорового способу життя учнівської та студентської молоді.

## ФАХОВА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Людмила БАБЕНКО  
(Кіровоград)

*У статті порушено проблему формування готовності майбутнього вчителя української мови та літератури до професійного самовдосконалення, а саме її фахового компоненту. Розглянуто специфічні здібності та вміння, якими має володіти вчитель-філолог для успішного здійснення професійної діяльності, і на цій основі сформульовано показники фахового компонента готовності майбутнього словесника до професійного самовдосконалення.*

Потреба в добре інтегрованій та творчій особистості вчителя, який вмів коригувати свої життєві ставлення та здатен до перетворень самого себе, посилюється в наш час. Тому проблема особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення вчителя є провідною в підвищенні рівня його професійної культури.

Сучасні високі вимоги до особистісних якостей і професійної діяльності вчителя з боку учнів, їхніх батьків, колег, керівництва освітніх закладів виступають серйозними зовнішніми стимулами в роботі вчителя над самим собою.

Коли мова йдеться про професійне самовдосконалення вчителя української мови та літератури, то обов'язково виникає потреба розглянути фаховий компонент цього складного й багатоаспектного процесу. Адже окрім психолого-педагогічної підготовки, майбутній вчитель-філолог має оволодіти знаннями з циклів мовознавчих та літературознавчих дисциплін, методиками викладання фахових предметів – української мови та літератури і, звичайно, готовий до неперервного поповнення своїх фахових знань, саморозвитку специфічних для даної спеціальності здібностей і властивостей, самовихованню певних вмінь та навичок.

В 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.Чемериловой. Про важливість професійного самовдосконалення вчителя української мови та літератури наголошували в своїх працях відомі педагоги та вчені-філологи: Т.Браже, Є.Пасічник, В.Пасинок, Л.Решетняк, О.Семенов, Т.Симоненко, Б.Степанишин та ін. Дехто з сучасних літературознавців та лінгводидактів торкається в своїх працях окремих питань професійного саморозвитку

майбутніх учителів української мови й літератури (Л.Бутенко, Н.Волошина, І.Зязюн, О.Куцевол, Г.Токмань, В.Шуляр). Учні-методисти, літературознавці М.Жулинський, Г.Гуковський, Є.Льїн, Н.Волошина, Л.Мірошніченко, Б.Степанишин, Е.Шаповалова порушують в своїх дослідженнях актуальні проблеми методики викладання літератури, питання вдосконалення фахової компетентності вчителя-словесника.

Проблеми формування готовності майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення порушували в своїх працях Т.Вайніленко, В.Семиченко, І.Скляренко, І.Чемерилова та ін. Але темою нашого дослідження є підготовка до професійного самовдосконалення саме вчителя української мови та літератури і ми повинні показати яким чином специфіка даної спеціальності враховується під час формування його готовності до професійного самовдосконалення.

Станом на сьогодні не існує жодного наукового дослідження, присвяченого проблемі підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури до професійного самовдосконалення.

Метою нашої статті є дослідження фахового компоненту готовності майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення, в показниках якого мають відбиватися самобутні специфічні риси діяльності вчителів-словесників. Звичайно, що професія філолога потребує від її представників певних особистісних якостей, специфічних здібностей і вмінь, над розвитком та вдосконаленням яких вчителю необхідно постійно працювати.

Об'єктом в межах даної статті виступає процес формування готовності майбутнього вчителя української мови та літератури до професійного самовдосконалення.

Предметом – показники фахового компонента готовності майбутнього вчителя-словесника до професійного самовдосконалення.

Узагальнюючи думки вчених (Т.Вайніленко, О.Кривильової, І.Лебедика, П.Харченко, І.Чемериловой), що вивчали готовність особистості до різних форм самоактивності, слід погодитись, що готовність є особливим цілісним психічним станом особистості, коли людина глибоко розуміє значення діяльності, яку вона виконує для самої себе та для суспільства, знає,



як її здійснювати і має необхідні для цього знання, вміння та навички.

Ми визначаємо готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до професійного самовдосконалення як цілісне стійке особистісне утворення, інтегративну якість особистості, яка включає систему мотивів, потреб, вмінь та навичок професійного самовиховання та самоосвіти, здатність до розвитку специфічних здібностей для викладання української мови та літератури.

В контексті проблем підготовки учителя-словесника в педагогічному виші розглянемо вимоги до особистості студента-філолога, що допоможе нам сформулювати критерії фахового компоненту його готовності до професійного самовдосконалення. Основні з цих вимог знаходимо ще в Ломоносовському трактаті «Короткий посібник з красномовства» й «Бесідах про викладання словесності» В.Острогорського. Вчитель словесності повинен мати не тільки глибокі знання, критичний розум, поетичну жилку, любити свою мову, вміти зацікавлювати учнів, а й володіти певними особистісними перевагами: бути добросеречною, відвертою людиною; тим, хто вміє відчувати красу. Це ще раз доводить нам необхідність для вчителя-словесника працювати над собою одночасно в декількох напрямках – самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

Р. Крутецький, С. Недбаєва, вивчаючи проблеми формування педагогічних здібностей, виокремлювали, серед дидактичних, академічні здібності. Під ними дослідники розуміли здібності у сфері відповідного предмета, області науки. «Дуже бажано, щоб вчитель літератури володів хоча б невеликими літературними здібностями, вчитель математики – математичними здібностями, вчитель праці чи фізики – конструктивно-технічними здібностями. Під академічними здібностями також розуміються ерудиція та компетентність вчителя, ґрунтовність його знань, широта його розумового кругозору, оснований на постійній самоосвіті [5, 12].

На сьогодні не існує єдиної професіограми вчителя української мови та літератури. Звісно маємо певні нормативні документи, в яких сформульовано основні вимоги до його психолого-педагогічної, предметної, методичної підготовки; визначено необхідний об'єм знань та вмінь сучасного учителя-словесника з основних розділів мово- та літературознавства. Як правило, вчені-методисти розглядають окремо вимоги до вчителя української мови і окремо – до вчителя української літератури. Так, наприклад, І.С.Олійник переконує, що вчитель української мови повинен мати глибокі лінгвістичні знання;

вміння й навички практичного володіння мовою; стійкі наукові інтереси; вміння планувати свою практичну діяльність, враховуючи досягнення наукової думки; повсякденно підвищувати науково-теоретичний рівень, вдосконалювати психолого-педагогічну підготовку, свої знання, вміння, навички, поліпшувати загальний розвиток і культурний рівень [6, 145].

Г. Гуковський вважає, що справжній учитель літератури повинен мати такі якості і властивості: розвинену естетичну чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси поетичного відображення: "Він повинен відчувати художнє слово, матеріал і образ літератури всім своїм єством - думкою і слухом, уявою і фізичним, моторним (артикуляційним) чуттям, він повинен його бачити наскрізь, і тоді з надр слова, з глибини словесної споруди виникне для нього вся повнота ідеї" [3, 91].

Російський дослідник Н. Амінов спробував структурувати спеціальні здібності вчителя-словесника. Розуміючи під спеціальними здібностями вчителя-філолога здібності до викладання російської мови і літератури, автор представляє їх у вигляді комплексного утворення, що включає п'ять підструктур.

1 підструктура – базові здібності, необхідні для реалізації професійної діяльності як викладача літератури, так і викладача російської мови (відчуття слова; культура мовлення; багатство мовлення; емоційна виразність мовлення).

2 підструктура – літературні здібності (поетичне сприйняття дійсності, відтворююча увага, образне мислення).

3 підструктура – лінгвістичні здібності (здібність аналізувати мовні явища, лінгвістична спостережливність та лінгвістична пам'ять).

4 підструктура – здібності до викладання літератури (здібність інтерпретації літературного твору, здатність до сприйняття й розкриття художніх особливостей літературного твору, здатність до аналізу художнього твору).

5 підструктура – здібності до викладання російської мови (здатність виокремлювати суттєве в мовних явищах, здібність до створення проблемних ситуацій, здібність до методичного різноманіття) [1, 301].

Специфіка навчальних предметів «Українська мова» та «Українська література» передбачає, що учитель-філолог повинен мати специфічні здібності, знання, вміння, навички, а саме:

- глибокі знання з усіх розділів мовознавства та літературознавства;

- знання теоретичних проблем методичної науки та вікової психології;

- уміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати художні твори в їх жанровій специфіці;

- здатність аналізувати мовні явища;

- лінгвістичну спостережливість і пам'ять;

- увагу до мовної культури;

- здатність викладати літературу як мистецтво слова;

- здатність розвивати в учнів на основі знань, засобами літератури здатності уявляти, співпереживати, розмірковувати, аналітично мислити, вивчене систематизувати та узагальнювати, а з часом навчитися ці вміння застосовувати повсякденно, впродовж усього життя;

- уміння дбати про відповідний настрій на уроці – це головна передумова успіху уроку літератури;

- бути еталоном ерудованості у сфері багатьох гуманітарних та інших наук (Б. Степанишин: «від філолога учні чекають універсальних знань – від політики аж до теорії й практики колекціонування»);

- володіння новими педагогічними та інформаційними технологіями та доцільним використанням їх у процесі викладання української мови та літератури;

- високий рівень розвитку мовленнєвих та ораторських здібностей.

Складність професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога полягає, на нашу думку, в тому, що вона за обсягом професійних завдань поєднує у своїй структурі принаймні три складові – загальнопедагогічну, літературознавчу із своєю специфікою і мовознавчу як обов'язкову частину фахової діяльності. Таким чином, саме систематичне самовдосконалення в усіх вказаних напрямках може забезпечити успішну реалізацію цієї діяльності.

Особливу увагу слід приділити самовдосконаленню вчителя-філолога у літературно-викладацькій діяльності. Адже вивчення літератури як окремого виду мистецтва (мистецтва слова) відрізняється від більшості шкільних предметів тому, що звернене передусім не до розвитку теоретичного мислення і логічних операцій, а до чуттєвої сфери людини, до її емоцій та почуттів. Головне в мистецтві захопити людину, змусити її співпереживати.

Самобутність викладання літератури полягає в тому, що на цих уроках поєднується логічне та емоційно-естетичне, літературознавча наука та мистецтво слова. Щоб осмислити художній твір, необхідно його прочитати, сприйнявши як художнє явище, а також проаналізувати відповідно до наукових критеріїв [6, 75].

Викладання літератури вимагає від учителя створення особливої відкритої щирої атмосфери міжособистісного спілкування з учнями, вільної від нав'язування педагогом своїх естетичних смаків та уподобань. Цілковиту слухність має О.Кущевол, наголошуючи, що вчитель неспроможний наказати учневі почувати чи думати так, як він хоче, дивитись на літературних персонажів його очима, оскільки сприйняття письменницького задуму – це глибоко суб'єктивний процес, зумовлений особливостями кожної окремої людини [6, 17].

Предметом вивчення дослідників К.Завалко, І.Скляренко, П.Харченко є педагогічна діяльність вчителя-музики, у якого дуже багато спільного з вчителем української літератури, адже вони обидва мають донести до школярів красу та неповторність кожного твору мистецтва, розкрити перед ними авторські образи та ідеї, вміло інтерпретувати сутність художнього змісту твору. Адже особливість професійної підготовки як вчителя музики так і вчителя літератури полягає не в тому, щоб навчатися правильно оцінювати знання та навички школярів, а у формуванні вміння організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб у вихованців виникла необхідність у спілкуванні з творами мистецтва, сформувалася потреба у пошуках сутності і сенсів, роздумах над загальнолюдськими цінностями, потреба у високих естетичних почуттях і переживаннях.

І.Скляренко стверджує, що професійне самовдосконалення у фаховій підготовці майбутніх учителів музики доцільно розпочинати з розуміння теоретичної сутності та специфіки мистецтва як окремої галузі музично-освітньої діяльності [8, 17].

Також, на думку представників музично-педагогічної науки, професійне самовдосконалення та його формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, має враховувати розвиненість художньо-естетичної свідомості студента, яка забезпечується здатністю інтерпретувати явища мистецтва та явища навколишньої дійсності автономно, не ототожнюючи їх [8, 18].

Як висновок, професійне самовдосконалення та його формування у процесі професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музики, а також і вчителів літератури, має враховувати розвиненість художньо-естетичної свідомості студента, естетичних почуттів, які є наслідком теоретичних знань сутності мистецтва, а також феноменологічної рефлексії, сформованість якої гарантує неупередженість, вільність від впливів та щирість почуттів і думок реципієнта, власне розуміння і бачення ним художнього

твору, а не запозичене із загальноприйнятого у суспільстві.

Сучасне наукове бачення інтерпретації полягає у розумінні художнього (літературного, музичного та інших) тексту на всіх його рівнях (підтексту, тексту та надтексту).

Дослідники явища інтерпретації наголошують на тому, що воно відбувається завдяки складовим як емоційної сфери так і інтелекту педагога. На думку П.Харченко, взаємодія з об'єктами зовнішнього світу, зокрема зі знаковими текстами, вимагає участі когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-особистісного компонентів: процес пізнання активізує внутрішній світ, творчий потенціал людини, її аналітичні здібності та емоційний досвід [9, 26].

Інтерпретацію визначають і як «тлумачення будь чого, в тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація)» [9, 27].

Л.Бугенко наголошує на тому, що інтерпретація художніх творів має важливе значення для вчителів літератури та їх культуротворчої діяльності: вона стимулює творчу активність, визначає конкретні кроки у напрямку пізнання мистецтва, забезпечує умови для вияву творчих сил і можливостей особистості. У зв'язку з цим, інтерпретацію художніх творів у культуротворчій діяльності вчителів літератури, вчена радить розглядати, як один із важливих чинників їх творчої активності, як метод художньо-творчого пошуку та особистісну програму творчої самореалізації [2, 47].

Інтерпретація художніх творів впливає, передусім, на творчу активність вчителів літератури, їх почуття, прагнення, інтереси, орієнтації, потреби, стає основою творчого натхнення, бажання передати естетичне ставлення до навколишньої дійсності засобами художнього слова. Під впливом інтерпретації художніх творів у вчителів літератури з'являються художньо-творчі ідеї, формується погляд, виявляється прагнення якомога ширше використовувати на практиці цінності художньо-естетичної культури [2, 47-48].

Тож, цілком закономірно, виокремити такий важливий напрямок фахового компоненту професійного самовдосконалення вчителя-філолога як саморозвиток інтерпретаційних вмінь та здібностей.

Вивчаючи особливості професійного становлення вчителя-філолога, сучасні вчені (М.Вашуленко, Н.Миропольська, Л.Паламар, Т.Симоненко, О.Семенов) роблять акцент на необхідності формування мовної особистості

вчителя як головного творця й носія національної мови, культури і духовності.

Формування активної і духовно багаті мовної особистості можливе лише в результаті проведення постійної цілеспрямованої роботи над вдосконаленням мовленнєвих здібностей майбутнього вчителя, який повинен бути для учнів взірцем у всьому і в мовленні – передусім.

Без сумніву, кожен учитель в ідеалі має володіти такими якостями мовлення, які б забезпечили його правильність ( бездоганність з точки зору фонетики, лексики, стилю) і дієвість (змістовність, логічність, переконливість тощо). Професійна відповідальність учителя стосовно культури мовлення в безліч разів зростає, коли йдеться про словесника. Саме так до сьогодні називають вчителя української мови та літератури. Утворене від праслов'янського «слово – словеса» спочатку це слово означало «майстер говорити», а в XVIII ст. так називали «велеречиву людину». Ця назва, використана стосовно вчителя української мови та літератури, накладає на нього особливу відповідальність, бо свідчить про володіння мовленням, мистецтвом говорити та спілкуватись на високому рівні.

Повністю погоджуємося з твердженням О.Кучевол, що «у викладанні літератури особливе значення має не лише зміст інформації, яка передається учням, а і її зовнішнє втілення» [4, 120]. Йдеться звичайно про ораторські здібності вчителя літератури та техніку його мовлення (тембр голосу, жести, міміка тощо). Звичайно виховати в собі гарного оратора можливо, комунікативна вправність прийде до вчителя української мови та літератури за умови «безперервного вдосконалення комунікативно-виконавчого апарату» [4, 120].

Мовлення спеціаліста має відповідати таким якостям як правильність, точність, логічність, виразність, багатство, чистота, доречність. Тому, з впевненістю можна стверджувати, що стосовно довершеності мовлення вчителя-філолога, його комунікативних та ораторських здібностей маємо широкий простір для саморозвитку і самовдосконалення.

Т.Симоненко, досліджуючи теорію і практику формування професійно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів, розглядає в її структурі такі складові:

1) Лінгвістична(мовна) професійна компетенція – сукупність знань про структуру мовної системи, а також умінь оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису.

2) Предметна професійна компетенція – це наявність професійних знань у системі

філологічних дисциплін (риторики, культури мови, культури спілкування, орфоєпії тощо), а також уміння застосовувати їх у процесі комунікації.

3) Прагматична професійна компетенція розкриває комунікативний намір мовця, формуючи в нього здатність використовувати ті одиниці та засоби мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю, умовам комунікації.

4) Технічна професійна компетенція – це вміння чітко та виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення, розвиток і формування риторичних умінь та реалізація цих умінь на фонетико-орфоєпічному, лексико-граматичному, лексико-фразеологічному рівнях мови, а також урахування технічних компонентів паралінгвістичної (невербальної) комунікації [7, 27-28].

Тож, спираючись на визначені особливості фахової діяльності вчителя української мови та літератури, на вимоги до його вмінь та здібностей визначимо показники фахового компонента готовності майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення:

- вміння поповнювати професійні знання у системі фахових дисциплін;
- постійне вдосконалення мовної ерудиції з усіх основних розділів нормативної граматики, орфоєпії і пунктуації;
- неперервне вдосконалення техніки й технології процесу мовлення;
- здатність до постійного вдосконалення комунікативних вмінь, саморозвитку мовленнєвих та ораторських здібностей;
- здатність до розвитку інтерпретаційних вмінь та здібностей;
- сформованість необхідних знань та понять в галузі мистецтва;
- наявність феноменологічної рефлексії.

Ми вважаємо, що під час розгляду поняття професійного самовдосконалення майбутнього вчителя неодмінно має враховуватися специфіка кожної окремо взятої спеціальності, тому, що окрім загальних вимог до педагога існують ще певні якості й властивості які характеризують його як фахівця.

Дамо визначення поняття професійного самовдосконалення майбутнього вчителя-філолога – це цілеспрямований, необмежений в часі процес прогресивної самозміни, зумовлений саморефлексією педагога, і спрямований на поглиблення та розширення професійних знань, вмінь, навичок, розвиток спеціальних здібностей вчителя української мови та літератури, поступове досягнення позитивних особистісних змін на шляху до педагогічної майстерності та творчої самореалізації в професії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аминов Н.А. Модельные характеристики способности и одаренности учителей // Способности. Дубна: Феникс, 1997. – С. 289-306.
2. Бутенко Л.В. Учитель літератури: вияв творчості і краси: підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: монографія/ Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка – Херсон: Атлант, 2008. – 232 с.
3. Гуковський Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1966. – 182 с.
4. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
5. Крутецкий В.А., Недбаева С.В. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование // Психологические проблемы формирования педагогических способностей: сб. н. тр. / Под ред. Крутецкого В.А., М., МГПИ, 1982. – С. 3-20.
6. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
7. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. – Черкаси: Видавель Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
8. Склярєнко І.Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики. : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Черкаси, 2009. – 206 с.
9. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2004. – 205 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.

## ШЛЯХИ Й ЗАСОБИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

**Євгенія БЕСЕДІНА**  
(Одеса)

*У статті проведений аналіз взаємозв'язку понять «модернізація» і диверсифікація професійної освіти на прикладі організації підготовки майбутніх перекладачів. Особлива увага приділяється конкретизації сутності даних феноменів, а також проблем і перспектив, урахування яких дозволить оптимізувати підготовку*

*конкурентоспроможних на ринку праці перекладачів як особливого типу фахівців.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями.** Демократизація життя, перехід до

ринкової економіки спричинили зміну системи цінностей, а також соціальних пріоритетів і в системі вищої освіти. При цьому в цей час якість вищої освіти обумовлюється насамперед наявністю у студентів професійної мобільності й готовності до безперервної самоосвіти. У свою чергу, безперервність підготовки майбутнього фахівця передбачає «диверсифікацію, тобто створення гнучкої системи, що створює умови для вибору, побудови й реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії» [2, 45]. В умовах диверсифікації до вищої освіти пред'являються підвищені соціально-економічні вимоги.

**Актуальність проблеми** зумовлена необхідністю забезпечення модернізації шляхів і засобів професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.** Так, щодо ступеня розробленості проблеми, що цікавить нас, ми встановили, що в цей час комплексні міждисциплінарні дослідження диверсифікації вищої професійної й університетської освіти відсутні, незважаючи на те, що в цілому проблемі пошуку шляхів виходу системи освіти із кризи присвячені численні публікації, що відображають різні наукові напрямки – філософію, педагогіку, економіку, соціологію, управління в сфері освіти, включаючи вищу професійну освіту (Ф.Альтбах, Р.Макліп, Я.Седлак, В.И.Байденко, С.Я.Батишев, Є.Л.Кудрина, О.І.Уємов, Н.Н.Ярошенко й ін.). Підхід до розуміння диверсифікації як особливого педагогічного процесу і явища, вивчення якого базується на досягненнях різних областей знання, інтегративно його визначаючих, у цей час перебуває тільки в стадії свого формування [1, 18]. Через це, проблема диверсифікації вищої професійної освіти майбутніх перекладачів не ставала предметом фундаментального науково-педагогічного дослідження, як і раніше залишаючись недостатньо усвідомленою в теорії педагогіки вищої школи через відсутність діючих технологій аналізу кадрової ситуації на ринку перекладацьких послуг і зайнятості різних категорій перекладачів, маркетингу випускників вузів по спеціальності «Переклад» тощо.

**Виділення невирішених раніше питань із загальної проблеми.** Дотепер, при наявності досить розробленої теоретичної бази цілий ряд питань у теорії освіти майбутніх перекладачів ще не має науково обґрунтованих рішень і вимагає теоретичного осмислення з метою вдосконалення управління даним процесом. До їхнього числа відносяться такі проблеми, як місце й роль процесів диверсифікації в

реформуванні сучасної вітчизняної університетської освіти і його подальшої модернізації з урахуванням вимог Болонського процесу, механізми диверсифікації вищої професійної освіти майбутніх перекладачів і фактори, що обумовлюють глибину й інтенсивність цього процесу, особливості технології моніторингу кадрової ситуації в галузевому розрізі з метою прийняття науково обґрунтованих управлінських рішень тощо.

**Формування цілей статті.** Оскільки питання про диверсифікацію освіти майбутніх перекладачів ще недостатньо осмислено у теорії вітчизняної педагогіки вищої школи, то метою даної статті є розкриття сутності даного поняття й виявлення його зв'язку із процесами модернізації їхньої професійної підготовки, визначення її основних шляхів і засобів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Однак, навіть загальний огляд існуючих наукових праць дає підставу встановлювати, що в ряді суміжних наукових напрямків є істотні наукові розробки, необхідні для подальшого вивчення й розробки технологій диверсифікації вищої професійної й університетської освіти. Як бачимо, систематизація й узагальнення даних дозволили виділити основні значеннєві значення поняття «диверсифікація освіти»:

- диверсифікація як соціально-культурне явище, що відображає сучасний період розвитку освітньої системи, її освітню парадигму;
- диверсифікація як процес організаційно-структурного реформування, створення соціокультурних установ нового типу;
- диверсифікація як принцип структурування системи освіти;
- диверсифікація як багаторівневість освіти, тенденція розвитку різнобічних соціокультурних освітніх програм, систем, форм, характеру й змісту соціально-культурної діяльності;
- диверсифікація як шлях до формування соціокультурної компетенції особистості [6, 44].

Виділені вище значеннєві контексти, на нашу думку, дозволяють визначити диверсифікацію як загально педагогічний принцип розвитку системи університетської освіти, реалізація якого дозволить сформувати умови для використання нових соціокультурних технологій, забезпечених різноманітним освітнім програм з урахуванням індивідуальних здатностей, можливостей і потреб індивіда. Це дозволяє розглянути диверсифікацію університетської освіти в сфері перекладу у двох формах: горизонтальної (як розширення спектра і якості освітніх послуг і

технологій у сфері підготовки майбутніх перекладачів як конкурентоспроможних фахівців) і вертикальної (як розвиток різних видів освітніх і соціокультурних установ, створення приватних комерційних і некомерційних установ різного типу, що спеціалізуються на наданні перекладацьких послуг).

У самому загальному виді вчені єдині в думці, що диверсифікація освіти – один зі шляхів розвитку освітньої системи, що передбачає: різноманіття освітніх установ і програм, кваліфікацій і документів про освіту; розмаїтість рівнів і підрівнів освіти, бази й строків підготовки й перепідготовки; багатоканальне фінансування й різноманіття в управлінні освітою.

Разом з тим, у науково-педагогічній літературі ми знаходимо й більш конкретні визначення поняття, що цікавить нас. Так, Кудрина Є.Л. [4, 25] під диверсифікацією розуміє особливе соціально-економічне явище й особливий соціально-педагогічний процес, пов'язаний з формуванням нової парадигми його функціонування в якості особливого соціального інституту, що забезпечує конкурентну перевагу його випускника як особистості професіонала, здатної до адекватної й конструктивної відповіді на духовні запити суспільства, культурні потреби соціуму, швидко мінливі й всі зростаючі вимоги ринку праці. Відповідно до результатів дисертаційного дослідження автора, диверсифікація університетської освіти здійснюється відповідно до принципів багаторівневості, додатковості, маневреності, інтеграції, спадкоємності, добровільності й загальної доступності, єдності розвитку ініціативи й самоорганізації, фасілітації, варіативності й поліфункціональності освітніх послуг. Їхня сукупність представляє систему керівних ідей, що обумовлюють спрямованість освітнього процесу на забезпечення організаційно-педагогічних умов формування конкурентоспроможної особистості майбутнього професіонала. Механізми диверсифікації університетської освіти становлять систему мір, що відбиває сучасний період його розвитку, який характеризується створенням установ нового типу й розробкою альтернативних освітніх програм; націленістю на формування конкурентоспроможної особистості випускника. Формування конкурентоспроможної особистості професіонала становить спеціально організований процес, обумовлений ускладненням і ієрархізацією регулятивних механізмів її життєдіяльності, інтеріоризацією зовнішніх регуляторів, становленням механізмів саморегуляції й самодетермінації. Цей процес

містить у собі три основних етапи: довузівський, вузівський і післявузівський. Кожен етап обумовлений значущістю здобутих властивостей, які становлять інтегральні характеристики сформованості конкурентоспроможної особистості, необхідні для успішного здійснення її діяльності.

Відповідно до позиції В.Оганесова, диверсифікація вищої професійної освіти становить багатомірне, складноскладове соціально-педагогічне явище, що характеризує сучасний період розвитку освіти, його кризи й зміну освітньої парадигми [6, 92]. Диверсифікація інтегрує в собі:

- процес структурної перебудови, розвитку й трансформації типів установ вищої освіти;

- принцип структурування освіти й сучасної освітньої політики;

- тенденцію розвитку всіх видів освіти в рамках національної системи, зміни інституціональних структур, рівнів навчання, різнобічного розвитку багатьох видів освітніх програм, систем, форм навчання, курсів підготовки, номенклатури, характеру й змісту освітніх послуг і систем їхньої реалізації;

- напрямок реформування й подолання кризи освіти, удосконалювання вищої освіти, вирішення сформованих протиріч між проголошеною свободою особи у виборі освітньої траєкторії й реальних умов для придбання цієї волі;

- шлях до подолання нерозвиненості, слабкій диференціації й надлишковій централізації [3, 8].

Диверсифікація вищої професійної освіти знаходить свій прояв на федеральних, галузевих, регіональних і локальному (внутрішньовузівському) рівнях. Основними параметрами прояву диверсифікації в системі вищої професійної освіти є: тип вищого навчального закладу, організаційно-правова форма й форма власності вузу, напрямки й спеціальності підготовки кадрів. Диверсифікація по типах вищих навчальних закладів проявляється в перетворенні й трансформації вузів, що обумовлено їхнім переходом до соціально більш значущого типу навчального закладу (академія, університет).

Диверсифікація по організаційно-правових формах і формам власності вузів характеризується стрімким зростанням кількості недержавних вузів. Диверсифікація проявляється в зміні співвідношення груп вузів і напрямків підготовки, що характеризується інтенсивним приростом вузів фінансово-економічного профілю, правових (юридичних) і духовних вузів, що відображає кардинальні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні; помірним приростом гуманітарно-соціальних вузів.

Наслідком диверсифікації є зміна співвідношення між групою (напрямком) вузів і номенклатурою спеціальностей підготовки кадрів, серед яких найбільше «універсальними» можна назвати спеціальності «Менеджмент», «Юриспруденція», «Економіка й управління підприємством», «Інформаційні системи», «Переклад» і ін. По даних спеціальностях здійснюють підготовку кадрів практично всі типи вищих навчальних закладів, незалежно від профілю (гуманітарний або технічний) і напрямку їхньої діяльності, організаційно-правової форми й форми власності вузу.

Специфіка проявів процесів диверсифікації на галузевому рівні в системі вищих навчальних закладів знаходить своє вираження в зміні статусу вузу й розширенні номенклатури спеціальностей підготовки кадрів. Масовою тенденцією за останній період стало перетворення інститутів в університети й в академії, значний ріст числа спеціальностей підготовки кадрів, серед яких особливу популярність завойовує професія «Перекладач», що надають не тільки класичні, але й гуманітарні, технічні й педагогічні університети, у тому числі й через додаткову освіту («Перекладач у сфері міжкультурної комунікації», «Перекладач у сфері професійної комунікації» і ін.).

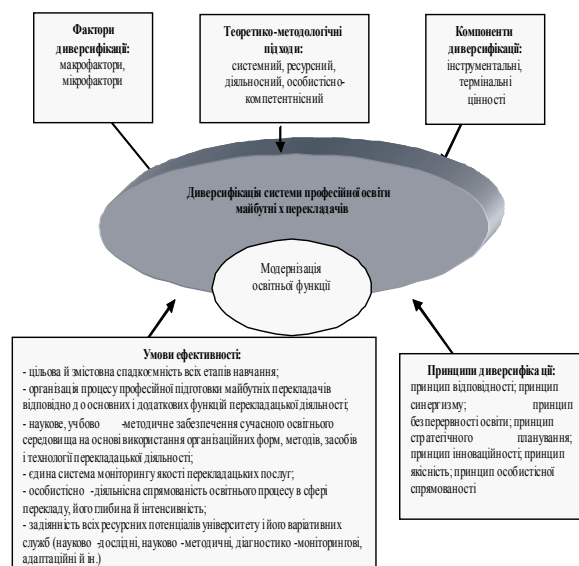


Рис. 1. Структурні компоненти диверсифікації системи університетської освіти майбутніх перекладачів

Інструментом, що дозволяють вищим навчальним закладам формувати оптимальну стратегію підготовки кадрів, є моніторинг. Технологія моніторингу кадрів у сфері перекладацьких послуг передбачає вибір об'єктів спостереження, визначення системи показників для кожного об'єкта, виявлення джерел, що містять необхідну інформацію, вибір засобів і методів збору даних, подання

результатів спостереження у вигляді машиночитаної бази даних. Однак, відсутність машиночитаної бази даних «Кадри перекладу» не дозволяє більш раціонально й ефективно забезпечувати працевлаштування випускників і стежити за їхньою кар'єрою; здійснювати корективи, необхідні для вдосконалювання підготовки перекладацьких кадрів і стратегії розвитку й діяльності вузу.

Значеннєвою домінантою диверсифікації як багатозначного поняття, стосовно до регіону, є розмаїтість освітніх програм, розширення, модернізація спеціальностей і спеціалізації, додаткової підготовки, поєднання гнучкості й варіативності змісту навчання з урахуванням потреб, як регіону, так і особистості в освітніх послугах. Диверсифікація освіти, стосовно конкретного університету, нерозривно пов'язана зі здійсненням структурно-змістовних змін, наданням самостійності у виборі професійно-освітніх програм, відповідно до запитів регіонального ринку праці, введенням відповідних інтегрованих навчальних планів, що охоплюють основні напрямки й спеціальності підготовки кадрів для регіону.

Впровадження «комплексної» диверсифікаційної системи багаторівневої підготовки фахівця, в умовах регіонального університетського комплексу:

- виключає дублювання навчання, скорочує строки навчання, а, отже, і витрати на навчання;
- забезпечує впровадження єдиних критеріїв якості знань на всіх етапах навчання, об'єктивне регулювання процесу формування якості навчання;
- сприяє більш швидкому впровадженню інноваційних розробок, впровадженню нових наукових знань і технологій в освіті, соціальну сферу й культуру;
- веде до комплексного рішення питань по розробці й впровадженню нових інформаційних технологій, погодженої комп'ютеризації освітнього процесу в рамках комплексу;
- забезпечує умови створення єдиного регіонального інформаційного середовища для забезпечення освітньої, наукової й інноваційної діяльності;
- буде сприяти створенню єдиної системи перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників системи освіти й соціальної сфери;
- зміцнить існуючі наукові підрозділи й лабораторії, навчальну й експериментальну базу через консолідацію необхідних для цих цілей засобів;
- може послужити основою для посилення роботи із залучення позабюджетних джерел фінансування [5, 60].

Таким чином, очевидно, що диверсифікація системи університетської освіти в сфері перекладу з'являється як розширення сумативної, ієрархічної системи безперервної освіти майбутніх перекладачів, пов'язане з формуванням нової парадигми освітньої функції перекладацької діяльності, що забезпечує їх конкурентну перевагу як особистості професіонала, здатної до адекватної відповіді на духовні запити суспільства, зростаючу вимогу ринку перекладацьких послуг і потреби соціуму. При організації процесу підготовки конкурентоспроможних перекладачів, головним чином звертається увага на взаємозв'язок між якістю їхньої освіти й освітньою діяльністю вузу, вихідним пунктом якої є цілі навчання, спрямовані на передачу молодому поколінню накопиченого соціального досвіду для подальшого відтворення й розвитку суспільства або тієї частини цього досвіду, що, спираючись на вже засвоєне, особливо важлива в цей момент для розвитку особистості. Цілі освітньої системи виражені у формі якостей, які студенти повинні придбати в міру засвоєння змісту освіти за фахом «Перекладач», причому умови позначення якостей вказують тільки орієнтири й напрямки навчання. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у вузі, а показником якості – конкурентоспроможність

майбутнього перекладача, отже, формування конкурентоспроможності може й повинне бути покладене в основу його професійної підготовки в умовах диверсифікації вищої школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования М., 1993. – С. 16-22.
2. Ангеловски Г. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. – 189 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 11.02.2002/ Минобразования России – Офиц. изд. - М., Парлам.изд-во, 2002. – №393. – 11 с.
4. Кудрина Е.Л. Диверсифікація высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.05: М., 1999. – 376 с.
5. Модернизация и изменяющиеся концепции молодежи и поколений // Перспективы. – 1996. – Т. XXV. – № 3. – С. 56-68.
6. Оганесов Р. Содержание и организация процесса подготовки конкурентоспособного специалиста: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 178 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Беседіна Євгенія Володимирівна** – аспірантка Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів.

## РОЛЬ ОРКЕСТРУ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Геннадій БРОДСЬКИЙ**  
(Кіровоград)

*У статті йдеться про особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.*

**Постановка проблеми.** Сучасна соціокультурна освіта характеризується складними і суперечливими тенденціями, які вимагають переосмислення змісту підготовки фахівців, наближення навчальної і виховної діяльності до виявлення і розвитку сутнісних рис особистості. Сьогодні соціальний обов'язок молоді людини виявляється в її здатності до творчого засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення. Система вищої освіти, в свою чергу, повинна формувати вчителя, який, поряд з художньо-творчою, повинен здійснювати організаторську, художньо-освітню і навчально-виховну діяльність. Вчитель – це безпосередня виробнича сила, яка здійснює духовне відтворення та розвиток людини і суспільства.

Професійно-педагогічна діяльність вчителя музики передбачає використання переважно

колективних форм організації навчально-виховного процесу як під час проведення музичних занять, так і в позанавчальній мистецькій роботі. Одним з перспективних напрямків підготовки до практичної педагогічної роботи є участь студентів у колективній творчій діяльності, що поєднує загальнопедагогічні й суто мистецькі творчі завдання, будується в умовах взаємної довіри, взаємодопомоги, дружніх стосунків, сприяє виявленню творчих можливостей в процесі творчого співробітництва.

**Мета роботи** полягає у розкритті особливостей роботи в оркестрі народних інструментів як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значне місце у професійній підготовці майбутніх учителів музики займає оркестрова робота. Найбільш поширеними на мистецьких факультетах педагогічних вищих навчальних



закладів є оркестри народних інструментів. Вони є виконавськими колективами, які, окрім навчальної діяльності, демонструють досягнуті результати в концертних виступах. Формуючи свій репертуар із скарбниці народної музичної спадщини, оркестри народних інструментів відтворюють колорит і своєрідність фольклору мовою національних музичних інструментів, завдяки чому досягається основна мета музичного виховання – формування музичної культури школярів.

Важливою проблемою для керівників народних оркестрів є формування репертуару, доступного для виконання колективом і водночас цікавого як для виконавців, так і для аудиторії слухачів. Як засвідчує практика, такі колективи мають так звані “постійний репертуар” [1; 41]. Він складається з оригінальних творів для оркестру, перекладень партитур симфонічної і камерної музики, інструментовок фортепіанної, скрипкової літератури, творів для баяна, різних видів ансамблів тощо. Це, як правило, музичні твори, які найбільше відповідають виконавським можливостям колективу, дозволяють йому повною мірою виявити свій творчий потенціал, дають значний навчально-виховний ефект. Вміле пристосування репертуару до реальних можливостей певного оркестру – один з важливих чинників творчої діяльності керівника. Адже навіть серед друкованих творів він знайде небагато таких, де партитури не потребують відповідних переробок з орієнтацією на конкретний склад оркестру.

Важливе місце в репертуарі оркестру повинна займати народна музика: інструментовки та обробки народних пісень і танців, варіації, фантазії на народні теми. Проте постійний репертуар зазнає систематичних змін у зв’язку з динамікою розвитку колективу і потребує постійного оновлення. На жаль, друкованої літератури для народних оркестрів обмаль. Сьогодні практично відсутні аранжування сучасної народної, популярної музики, бракує перекладів української та світової класики. Одним із шляхів розв’язання окресленої проблеми може стати створення і впровадження у практику роботи народних оркестрів аранжувань та опрацювань музичних творів, зроблених безпосередньо керівниками таких колективів.

**Отримані результати.** В практичній педагогічній роботі з народним оркестром популярної класичної та сучасної української музики “Юність” ми використовували досвід керівників оркестрових колективів та науковців Д. Бабіч, Р. Бабіча, Б. Бриліна, Д. Благого, С. Воскресенського, Г. Гараняна, Б. Киянова, В. Кузнецова, Н. Коваленко, М. Моїсеєвої, Ю. Юцевича та ін. Спираючись на їх надбання,

основними складовими методики роботи в студентському оркестровому колективі нами були визначені (за В. Зелениним):

- комунікативно-діяльнісний підхід на основі нетрадиційної технології навчання: глобальність та різноманітність подання матеріалу, засвоєння його в процесі колективного музикування, змістовність та поступове ускладнення навчального матеріалу, виконавських завдань, тісний зв’язок теорії і практики;

- поступове скорочення інтервалу між засвоєнням нового музичного матеріалу та показом його в концертному виступі;

- організація процесу навчання на основі вирішення проблемних ситуацій;

- забезпечення психофізіологічного комфорту оркестрантів, акцентування на дружніх проявах у колективі, стимулювання естетичної позиції його учасників, обмін відчуттями, враженнями тощо [2; 53].

Творча діяльність колективу включає такі компоненти: стимулюючо-продуктивний, евристичний, креативний [3; 13]. Практичні методи застосовувались нами на основі попередньо здобутих знань у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності під час репетицій та в концертних виступах. Виходячи з позицій О. Рудницької [4; 37–38], робота ґрунтувалась на дидактичних принципах активності, наочності, доступності, систематичності, міцності засвоєння знань, єдності теорії та практики, індивідуального підходу до кожного учасника колективу. У зв’язку з цим використовувались інформаційно-репродуктивні методи – методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю студентів; проблемно-пошукові методи – організації та стимулювання самостійної діяльності студентів, розвитку їх творчої активності. Виходячи з цього, провідними завданнями навчально-виховного процесу в колективі були добір стилістично-різноманітного репертуару, створення інтерпретацій відомих творів та правильне розкриття їх змісту.

Навчальний репертуар студентського музичного колективу повинен бути реальним, тобто відповідати виконавському рівню, бути цікавим для учасників і слухачів [5; 139–140]; варіативним, постійно оновлюватись “до своєрідної моди”, включати різножанрові зразки світових традицій, сучасної вітчизняної творчої практики у розмаїтті національних форм [4; 213–214]; викликати естетичне захоплення виконавців, бути технічно доступним, змістовним [6; 19]; збагачувати студентів тим, чого їм “ще не вистачає в ансамблевій майстерності”, удосконалювати вже набуті уміння та навички спільного музикування, виявляти найцінніші риси

індивідуальності кожного з учасників виконавської співдружності, не викликати внутрішнього несприйняття [7; 6–13]; виховувати творчу активність студентів шляхом заохочення до вибору репертуарних творів [8; 32]. Враховуючи те, що аранжування створювались безпосередньо керівником, репертуар колективу формувался з урахуванням можливостей і особистих бажань його учасників. Вони самі пропонували твори, які б їм хотілось виконувати, а поступове зростання виконавської майстерності дозволяло включати до репертуару все більш складні для виконання твори.

Педагогічна робота полягала також у створенні суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками колективу та викладачем, коли і педагог, і студенти однаково почували себе відповідальними за виконання поставлених завдань, тобто реалізовувалась ідея колективного творчого виховання І. Іванова [9; 182–196]. Всі члени колективу залучалися до планування, підготовки, виконання та аналізу навчально-творчої роботи; до колективного визначення мети, а саме спільного вироблення загальної довгострокової мети та конкретних дій на певний період часу; до колективної творчості, тобто спілкування та навчання на основі імпровізацій ситуацій.

Однією з форм практичної роботи з учасниками студентського оркестрового колективу є репетиційний процес, який передбачає вирішення багатьох виконавських і виховних завдань, спрямованих на музично-естетичний і творчий розвиток музикантів в процесі роботи над музичним твором. Як свідчить практика, особливість організації репетиційного процесу в студентських колективах полягає в тому, що робота над музичним твором підпорядковується виховним і навчальним завданням, відбувається на різних рівнях і охоплює більший період часу на засвоєння. В. Кузнецов вважає, що для професійного музиканта результат діяльності – виконання – є засобом естетичного впливу на слухача; в роботі студентських колективів підготовка і виступ є засобом естетичного розвитку і формування самих учасників [10; 95]. Слід додати, що репетиційний процес і концертні виступи в студентському колективі є також засобом естетичного розвитку, вони формують уміння і навички для подальшої професійної діяльності.

Взаємозв'язок і взаємозалежність індивідуального і колективного виконавства вимагають будувати заняття за двома зразками: колективні заняття, що сприяють розвитку індивідуальності, та індивідуальні заняття, які розвивають здібності до колективного музикування. У роботі з колективом нами

використовувались три види занять: індивідуальні, групові та загальні (зведені). Індивідуальні заняття є важливою формою вдосконалення музично-виконавської майстерності і творчого зростання як на початковому етапі, так і у подальший період. Правильна організація індивідуальних занять є умовою, що забезпечує ефективність виховного процесу в колективі. Групові заняття використовуються як проміжна ланка між індивідуальними та оркестровими репетиціями. Загальна репетиція передбачає знайомство з новим музичним матеріалом, роботу над чистотою інтонування, злагодженим звучанням партій, динамікою, темпом. Вона є основною формою роботи в студентському оркестровому колективі, що застосовується для чергового знайомства з музичним твором, визначення динамічного рівня виконання, кульмінації, нюансів, темпових змін.

Готовність художнього керівника до проведення репетицій передбачає:

- знання партитури музичного твору (вивчення форми і структурних особливостей, взаємозв'язків засобів виразності, визначення оптимальних шляхів його реалізації);

- виконавську інтерпретацію музичного твору на основі його аналізу – конкретизацію власних бачень і можливих відхилень від нотного запису за окремими параметрами;

- конкретне втілення музичного твору в звуках і коректування загального звучання з наданням необхідних зауважень.

Підготовленість учасників колективу до репетиційної роботи передбачає:

- досконале знання інструктивного та конструктивного навчального матеріалу;

- внутрішню зібраність, увагу і дисципліну;

- готовність до виконання художніх завдань.

Творчо-виконавські навички студентів набуваються у процесі різних видів занять. Робота в оркестрі дозволяє використовувати різноманітні засоби виразності: прискорення та сповільнення темпу, посилення та зменшення звуку, паузи, фермати. Використання таких прийомів вимагає від музикантів уміння відчувати один одного для досягнення злагодженості у виконанні твору, а, отже, є важливим фактором професійного зростання учасників студентського оркестрового колективу, умовою підвищення рівня їхньої професійної культури.

Основними етапами роботи над музичним твором нами були визначені: формування музичного образу твору, формування виконавських умінь та навичок, доведення спільного виконання до рівня кінцевої художньо-технічної досконалості.

Формування музичного образу твору на початковому етапі розучування передбачає:

- ознайомлення з творчістю композитора, епохою, історією створення музичного твору та його звукове прослуховування;
- визначення стилю, характеру музики, особливостей фактури тощо;
- ретельний аналіз партитури з наступним уточненням функції кожної партії;
- повільне виконання музичного твору за умови сформованості міцних навичок читання з аркуша.

Формування виконавських умінь та навичок передбачає:

- вивчення і опрацювання всіх елементів нотного тексту, опанування фактури музичного твору, розвиток ігрових рухів;
- зосередження уваги на взаємозв'язках і взаємодії різноманітних ритмічних побудов, що зустрічаються в нотних партіях;
- визначення комплексу виконавських прийомів та шляхів їх успішної реалізації в процесі розучування музичного твору;
- визначення оптимально раціональної аплікатури, на базі якої формуються міцні навички орієнтації на клавіатурі чи грифі інструменту;
- формування навички виконання вивченого музичного твору напам'ять.

Доведення спільного виконання до рівня кінцевої художньо-технічної досконалості передбачає:

- синхронізацію звучання всіх оркестрових партій за умови єдності темпу й ритму партнерів;
- урівноваженість у силі звучання всіх ансамблевих партій, тобто єдність динаміки;
- узгодженість штрихів всіх ансамблевих партій за умови єдності прийомів виконання та фразування;
- емоційність виконання музичного твору.

Важливим елементом та підсумком навчально-виховної роботи в студентському оркестровому колективі є публічний виступ – концертне виконавство як показник проведеної роботи, що коригує виконання, сповнює радості, переживання, розширює кругозір, формує суспільну активність та дозволяє побачити результат репетиційної роботи. Необхідно відзначити, що цільова установка репетиційного процесу саме на концертний виступ змінює характер музично-пізнавальної діяльності учасників студентського колективу, викликає позитивне ставлення до занять, пробуджує інтерес до подолання будь-яких труднощів на шляху вдосконалення виконавської майстерності. Концертний виступ – це завжди свято, що приносить

відчуття радості від спілкування з музикою, слухачами, від самого процесу музикування, від усвідомлення того, що все ретельно вивчено і опрацьовано. Разом з тим це якісний показник проведеної роботи, що коригує виконання, сповнює радості, переживання, розширює кругозір, формує суспільну активність та дозволяє побачити результат репетиційної роботи. Виходячи з цього, ми приділяли велику увагу формуванню сценічної культури студентів, до якої належать сценічний рух та пластика, мізансценування оркестру, акторська майстерність, створення загального іміджу артиста, майстерність спілкування тощо.

Виступ на сцені вимагає від художнього керівника колективу знання режисерської роботи, її особливостей та закономірностей: komponування номерів концерту за змістом, потужністю звучання тематикою тощо. У процесі підготовки концертної програми необхідно враховувати і технічний бік її показу – костюми виконавців, їх зовнішній вигляд, порядок виходу та розташування на сцені, якість та потужність звукової апаратури.

**Висновки.** Всі розглянуті форми роботи з студентським оркестровим колективом є засобами досягнення більш високого рівня професійної культури його учасників. Робота над формуванням репертуару, участь студентів у аранжуванні музичних творів, репетиційний процес, спільна творча діяльність викладача і студентів, формування їх сценічної культури, концертна діяльність – складові технології творчого співробітництва, яка реалізується у професійно-педагогічній діяльності студентів мистецького факультету.

Ефективність запропонованої методики доводить те, що керований нами колектив – народний оркестр популярної класичної та сучасної української музики “Юність” студентського клубу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка є одним з провідних колективів міста, високий виконавський рівень якого відмічають провідні фахівці – викладачі мистецького факультету, музичного училища, артисти обласної філармонії, керівники закладів культури, що свідчить про практичну реалізацію технології творчого співробітництва як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ільченко О.О. Формування репертуару для самодіяльного оркестру народних інструментів // Репертуар колективів художньої самодіяльності: Метод. рек. для керівників колективів муз. худож. самодіяльності. 36. статей / Упор. О.Г. Миронюк. – К.: Муз. Україна, 1985. – 49 с., нот.
2. Зеленин В.М. Работа в классе ансамбля. – Минск: Высшая школа, 1979. – 60 с.: ил. нот.

3. Бабіч Д.Р. Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2004. – 22 с.

4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

5. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика. – Л.: Музыка, 1985. – 160 с.: ил.

6. Левко О. Пути становления жанра камерно-инструментального ансамбля в творчестве русских советских композиторов 60-70-х годов: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02/ Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – М., 1989. – 23 с.

7. Шеремет М. Формування особистості засобами музики. – Суми.: МКВВП “Мрія”, 1992. – 235 с.

8. Захаров В.К. Шляхи економічного виховання спеціалістів у цілісному процесі їх підготовки у вузі культури // Питання культурології: Міжвідомчий збірник наукових статей. Вип. 15 // Ред. кол.: О.Г. Миронюк (головний ред.), О.Д. Глушич та ін. – К., 1997. – С. 50–58.

9. Основы педагогических знаний и мастерства руководителя коллектива художественной

самодетельности: Методические рекомендации и примерная программа для постоянно действующего семинара (очно-заочные школы, творческие лаборатории) в системе повышения квалификации работников культуры/ М-во культуры СССР, Всесоюз. науч.-метод. центр народного творчества и культпросветработы; Сост.: Агамова Н.С., Владимиров Е.А., Минин Н.А. – М., 1986. – 652 с.

10. Кузнецов В.Г. Работа с самодеятельными эстрадными оркестрами и ансамблями. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 148 [2] с.: нот., нот ил.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бродський Геннадій Леонідович** – заслужений працівник культури України, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

## МОНІТОРИНГ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Наталія ГАГАРІНА**  
(Кіровоград)

*У статті розкривається необхідність та зміст проведення моніторингу якості дошкільної освіти в Україні.*

На сучасному етапі розвитку України йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження в новий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчальної діяльності.

Аналіз соціально-психологічних, соціальних, педагогічних та психологічних досліджень показує, що питання професійної підготовки вихователя розкрито в низці педагогічних праць (Ю.К.Бабанського, Ф.Н.Гонобліна, Н.В.Кузьміна, Л.М.Митіна, Г.С.Сухобської); проблему професійно-педагогічного спілкування досліджували Г.О.Балл, Н.Л.Коломінський та ін; положення щодо підвищення професійної майстерності викладено у працях О.А.Леонтьєва, О.В.Мудрик, Н.І.Петрова. Звичайно, підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога дошкільного фаху, в першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

У світовій освітній практиці на сьогоднішній день накопичено багатий досвід моніторингових досліджень за різними показниками якості освіти (найвідоміші з них TIMSS, CIVIC, PISA), що їх здійснюють авторитетні міжнародні організації та центри.

Такі міжнародні обстеження корисні не лише з погляду можливості порівняння здобутків національної системи освіти з іншими країнами, побачити себе в світовому вимірі. Завдяки ним виробляється найдосконаліша методологія та сучасні засоби в оцінюванні різних аспектів якості освіти, оскільки для їх опрацювання залучають провідних фахівців у цій галузі [3, 8]. Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації навчально-виховного процесу. У Законі України „Про освіту” йдеться про те, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. [4, 11] У плані вивчення моніторингу інтерес для нас становлять праці Н.В.Кузьміна, Е.О. Панько, І.Д.Беха, О.Л.Кононко, К.Л.Крутій та інших.

Без проведення систематичних досліджень та оцінювання досягнутого системою освіти стану, визначення перспективних шляхів її розвитку, освітня система не рухається вперед. Це обумовлено прірвою між освітою, життям та потребами суспільства.

За результатами моніторингу якості дошкільної освіти можна виявити:

- відповідність статутних документів статусу ДНЗ;
- урахування реальної соціальної ситуації, зв'язку з основними статутними документами річних планів;
- відповідність сучасним вимогам перспективно-календарного планування;
- наявність серйозної, планової роботи щодо розвитку кадрового потенціалу ДНЗ;
- відповідність психологічного супроводу розвитку дитини, статусу дошкільного закладу і сучасній нормативній базі тощо. [2; 8]

Отже, в умовах реформування української системи освіти якість стає наріжним каменем, який визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання. Вона зумовлює низку кроків, спрямованих на побудову державної системи моніторингу якості освіти, яка має ґрунтуватися на поєднанні національних моніторингових обстежень (зовнішнє тестування, регіональний моніторинг, моніторинг професійної придатності фахівців тощо) з міжнародними моніторинговими програмами (TIMSS, CIVIC, PISA).

Тому і виходить на перший план важливість моніторингу якості дошкільної освіти. Зрозуміло, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Стратегічним завданням сучасного моніторингу є дослідження реалізації соціально заданих вимог через досягнення молоддю державних стандартів.

Особливий інтерес у дослідників різних країн викликає саме педагогічний моніторинг, який трактується, як тривале стеження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань в усіх його станах і проявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозуванням на цій підставі нового технологічного забезпечення цього процесу.

Виховання і навчання сьогодні передбачає постійне вдосконалення програм усього дошкільця. Для цього, зрозуміло, необхідна надійна науково-педагогічна основа, глибоко продумана система взаємодії педагогічної теорії і практики. Із цього випливає, що наука повинна якомога раніше виявляти потреби педагогічної практики і знаходити найбільш ефективні шляхи вирішення.

Задоволеність споживача (батьки і діти) потрібно певним чином виміряти і оцінити, для того, щоб виробити коригувальні дії та рекомендації. Цим і пояснюється необхідність систематичних моніторингових досліджень

задоволеності потреб батьків в дошкільному закладі.

З кожним днем питання результативності роботи дошкільного навчального закладу, рівня його іміджу, уваги влади та якості дошкільної освіти постають перед закладом, власне перед його керівником все частіше і частіше. І кожен дошкільний заклад намагається власним баченням, самотужки вирішити окреслені проблеми і знайти шлях до успіху. І одним із шляхів, який приведе до розв'язання – є знову ж таки моніторинг якості дошкільної освіти.

Отже, моніторинг у системі дошкільної освіти – це спеціально організоване, цільове, системне спостереження за якістю дошкільної освіти, що дозволяє відстежувати як відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніх потреб населення.

Та чи є користь від досліджуваної та виявленої інформації? Звісно ж є: і управлінцям, і споживачам (батькам) і, в першу чергу, педагогам. Якщо брати конкретний дошкільний навчальний заклад, то корисність інформації адміністрації, педагогам – це по-перше, і батькам, управлінню, і суспільству в цілому – це по-друге.

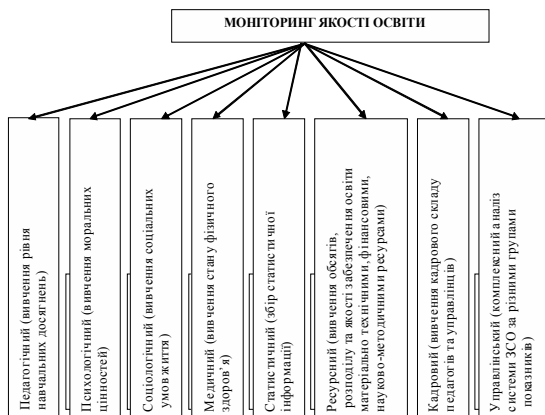
Замовниками моніторингових досліджень в освіті можуть бути різні учасники освітнього процесу, які зацікавлені в об'єктивному оцінюванні освітніх послуг, що їх надають навчальні заклади. Це й випускники середніх загальноосвітніх шкіл, яких цікавить відповідність здобутого рівня знань і вмінь вимогам вищих навчальних закладів, куди вони вступають та їхні батьки, які хочуть знати, чи відповідає обраний ними навчальний заклад цим вимогам. Це й педагогічний колектив навчального закладу і його керівництво, які мають переконатися в тому, що їхня діяльність відповідають вимогам освітніх стандартів. Це і управлінці в галузі освіти, яким важливо бути поінформованими щодо функціонування освітньої системи, щоб приймати виважені управлінські рішення. Це й роботодавці, яких цікавить, наскільки освітні програми підготовки фахівців відповідають реальним потребам виробництва. Це й фінансисти, яких цікавить ефективність використання коштів.

Тому важливе повсякчасне здійснення якісної освітньо-виховної роботи. Вихователь має бути компетентний і глибоко обізнаний у всіх сферах життєдіяльності. Він повинен мати:

- методичні знання;
- наукові знання;
- теоретичні знання (педагогічні, психологічні, професійні);
- технологічні знання (знання і використання педагогічних технологій, конструювання заходів, здатність акумулювати і використовувати найбільш ефективний досвід

колег). Прогнозування результатів, корекція, рефлексія власної діяльності;

- морально-етична культура, загальна, духовна, професійна компетентність;
- професійна етика;
- загально-професійні уміння і навички.



Педагог, вихователь – це лідер, він веде за собою. Він керує дітьми, направляє, навчає їх. У давньогрецькій філософії говориться, що мистецтво керування людьми – саме складне і високе з усіх мистецтв. Вихователь повинен мати високі організаторські здібності. Ефективність методів впливу на дитячий колектив залежить від авторитету вихователя, його життєвого досвіду, щирістю та доступністю для розуміння дітей, врахування індивідуальних та вікових особливостей.

Окремим пунктом є розуміння того, що таке інформаційна культура та компетентність педагога. Але навіть за наявності комп'ютерів і розвинутого телекомунікаційного зв'язку вихователь повинен мати культуру взаємодії, культуру дослідження, культуру відвертості для впровадження і розуміння інноваційних процесів в конкретному дошкільному закладі, з конкретними дітьми певної вікової категорії.

Сучасне розуміння якості дошкільної освіти ґрунтується на ідеї створення в дошкільному навчальному закладі умов як для повноцінного розвитку дитини, так і для розвитку професійно значущих якостей педагога. До числа якостей, які мають бути у педагога-лідера відносяться:

- інтелект;
- прагнення до знань;
- домінантність;
- впевненість у собі;
- емоційна рівноваженість;
- стійкість до стресу;
- креативність;
- надійність;
- відповідальність;
- незалежність;
- комунікативність.

Особистість формує особистість. Лише вихователь, який відчуває себе в дошкільному закладі вільною і шанованою особою, може забезпечити умови для розвитку відчуття власної гідності і пошани до інших людей та дітей. Щоб основою була не підготовка дітей дошкільників до життя в суспільстві, а власне життя, кожна його хвилинка. Роль педагога не «набити, напічкати, наповнити» дитину знаннями, а навчити мислити, навчити ці знання використовувати.

Сьогодні, із виходом нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» потрібні спеціалісти, які поєднують у собі глибокі фундаментальні фахові і загальнокультурні знання, готовність і здатність до самовдосконалення як на професійному, так і на особистому рівні, педагоги, які вміють експериментувати. Основні вимоги до фахової підготовки знаходять відображення і у самій програмі «Я у Світі», а саме у розділі «Умови ефективної реалізації Базової програми» йдеться про те, що «особистісна зрілість передбачає сформованість у вихователя визначеної світоглядної позиції, педагогічної рефлексії (здатності аналізувати себе самого, співвідносити думку про себе з очікуваннями інших), потреби у самовдосконаленні» [1, 284].

Масштабні завдання реформування освіти обумовлюють потребу в педагогах нової генерації, які володіють творчим мисленням, інноваційною культурою, здатними генерувати нові ідеї.

Педагог – це лідер у освіті, вихователь – лідер у групі дітей, керівник – лідер у певному товаристві. Лідер – це ведучий, лідер – це той, хто йде попереду і веде за собою когось. А от яким він має бути, з якими якостями, хто потрібен дошкільню, які заклади користуються попитом – на ці та інші питання і дасть відповідь моніторинг. І тоді стає зрозумілим, що чим досконаліший лідер, тим досконаліші ті, кого він веде, тим досконаліший весь організм в цілому. А організм одного дошкільника є складовою ланкою всього світового організму. Існує такий вислів: «У нього є харизма». І це означає, що людина справляє на оточуючих сильне враження, вони піддаються її впливу і слідкують за нею. Тобто – ця людина впливає на інших засобом позитивної мотивації, не вимушуючи їх. Але коріння цього всього – ховається у вірі. Глибока віра у правоту своєї справи та необхідність своєї ідеї. Тож віримо у найкраще: у кращих лідерів, у кращих педагогів і у найкращих наших з Вами дітей. Отже, проведення моніторингу якості дошкільної освіти в Україні допоможе стати на вищу сходинку у освітньому просторі.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Академія пед.наук України; наук.ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: Монографія. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 172 с.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

4. Освіта України. Нормативно-правові документи. – Міленіум. Київ – 2001. – С. 11.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гагаріна Наталія Павлівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ольга ГАВРИЛЕНКО  
(Кіровоград)

*Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Виділено її структуру та зміст.*

**Метою** даної статті є обґрунтувати особливості використання Інформаційно-Комунікаційних Технологій (ІКТ) у професійній діяльності майбутніми вчителями іноземних мов, виділити структуру готовності до такої діяльності.

Виходячи з мети ми поставили перед собою ряд **завдань**: 1. Здійснити аналіз наукової літератури з проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. 2. Виділити та обґрунтувати структуру формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.

**Об'єктом** дослідження є процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ у професійній діяльності.

**Предмет дослідження:** структура готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.

**Гіпотеза:** на основі широкого аналізу наукових праць і власних теоретичних та практичних досліджень можливо виділити структуру формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.

Сучасний стан суспільного розвитку в інформаційному, технологічному напрямках спонукають до використання ІКТ навчання у системі гуманітарної освіти. Цей процес отримав назву інформатизації освіти. Належний рівень інформатизації забезпечується не тільки кількістю комп'ютерних класів, а насамперед, ефективністю використання інформаційних ресурсів, апаратних, програмних засобів, ресурсних складових ІКТ, від навчально-методичних матеріалів, комплексних

педагогічних заходів. Особливого значення набуває використання ІКТ учителем іноземних мов.

Виходячи з того, що мова – це живий засіб спілкування, викладання іноземних мов спрямоване на здійснення майбутнім учителем іншомовної мовленнєвої діяльності. Це означає, що оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. В методиці навчання іноземних мов підходом, здатним реалізувати іншомовну мовленнєву діяльність прийнято комунікативний підхід. Він передбачає створення навчального мовного середовища максимально наближеного до реального спілкування. Ю.І. Пассов розглядав мовленнєву ситуацію як «...окремий випадок діяльності, її клітинку, форму, в якій здійснюється взаємодія тих, хто спілкується.» [1, 62] В ІКТ принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання яке модулює ситуації реального життя, або наближені до нього. Побудова таких ситуацій можлива в ІКТ завдяки системі технологічних засобів. Важливим є той факт, що в умовах навчання іноземних мов з використанням ІКТ кожен суб'єкт навчання може працювати в ситуації як індивідуально, так і у парах, групах, що важко здійснити без ІКТ. Вибір індивідуальної організації опрацювання ситуацій чи їх опрацювання у групі, залежить від цілей та етапу навчання, від мети створення ситуації. За метою створення комунікативні ситуації можуть бути: ситуації як спосіб презентації матеріалу, ситуація як умова формування навичок, як умова формування вмінь. Так, для пред'явлення якогось явища, матеріалу робота з ІКТ може здійснюватися як в індивідуальному режимі, так і для всієї групи. Для формування навичок і вмінь рекомендується індивідуальні форми роботи у

заданій комунікативній ситуації. Ця форма виконує роль тьютера, репетитора, особистого викладача, що налаштований на індивідуальні особливості кожного суб'єкта навчальної діяльності. Завдяки швидкому зворотньому зв'язку, ІКТ миттєво реагує на відповідь, ставить нові задачі, корегує, виправляє, надає необхідну інформацію. Варто зазначити, що створення навчальних комунікативних ситуацій засобами ІКТ орієнтують майбутнього учителя не тільки на засвоєння, розвиток навичок та вмінь, а й спонукають до пошуку ефективного способу цього засвоєння, сприяють розвитку пізнавальних сил, творчого переосмислення. ІКТ створюють технологічні умови для майбутнього вчителя іноземних мов, де розширюються його можливості пошуку ефективних методичних та педагогічних стратегій. Створення таких стратегій здійснюється через одночасне урахування особистісних диспозицій кожного окремого суб'єкта навчання, технологічної системи засобів впливу на нього, можливостей реалізації навчання шляхом створення комунікативних ситуацій. Це, в свою чергу, спонукає майбутнього викладача до творчого пошуку ефективних стимулів, що сприяють навчальній, комунікативній, індивідуальній, креативній діяльності у навчанні іноземних мов із застосуванням ІКТ. Зазначені технології здатні забезпечити навчально-педагогічну діяльність, де майбутній учитель є головною фігурою, головним критерієм оцінки якості педагогічної діяльності. Самі по собі ІКТ є лише засобом у майстерних руках педагога. ІКТ пропонує поле дидактичних, психолого-педагогічних, технічних можливостей, і тільки від педагога залежить наскільки ефективно він використає, поєднає ці можливості. Тут і зростає роль педагога як особистості творчої, самостійної, здатної до інноваційної діяльності. Окрім цього проявляються особистісні риси: сила волі, наполегливість, цілеспрямованість, концентрація уваги, тощо. ІКТ мають можливість запропонувати індивідуальний режим роботи, вибір способу опрацювання навчального матеріалу, забезпечити стійкість сформованих умінь і навичок шляхом пред'явлення рівневих завдань спіралеподібної побудови. Спосіб демонстрації, презентації мовних явищ в ІКТ, час може обиратися індивідуально. Майбутній учитель може сам керувати своєю діяльністю, розподіляти матеріал, обирати вид контролю, варіювати діяльність за різними принципами.

Отже, виникає потреба у створенні цілісної системи знань, умінь та навичок із використання ІКТ майбутніми учителями іноземних мов у самостійній, творчій професійній діяльності. Така система повинна

сприяти формуванню готовності майбутнього учителя іноземних мов до використання ІКТ у навчальному процесі. У формуванні зазначеної готовності треба враховувати рівень мотивації до такої діяльності. До визначальних параметрів відноситься інтенсивність мотивованої поведінки: самоствердження, самоактуалізація, задоволення від особистої компетенції в застосуванні ІКТ. Неабияку роль у формуванні готовності відіграють типи сприйняття, сформованість індивідуального стилю, рівень інтелектуальної активності, прагнення до успіху, тощо.

На нашу думку стало необхідним внесення змін у систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов зі спрямуванням на формування готовності до використання ІКТ у професійній діяльності.

Проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніми учителями розглядається у педагогічній літературі у двох площинах: функціональному та особистому. У функціональному контексті, готовність тлумачиться як психофізіологічний стан, який забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. За умов особистісного підходу, готовність розглядається як стійка характеристика особистості, яка здатна успішно виконувати професійну діяльність. Тому, однозначного тлумачення поняття готовності у педагогічній літературі немає.

Д. Узнадзе інтерпретує поняття готовності як певний вид установки.[2]

М. Левітов визначає готовність як особливий психічний стан, що межує з психічними процесами і властивостями особистості.[3, 21] Він виділяє різні види готовності – тривалу, тимчасову, звичайну, підвищену, знижену.

М. Дьяченко та Л.Кандибович розглядають готовність як психологічний стан, налаштованість, що включає в себе переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, націлені на певну поведінку у виконанні певних завдань. [4, 60]

За Л. Кондрашовою готовність це – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку й творчу педагогічну працю, здатність до визначення труднощів, до самооцінки її результатів, потребу в професійному самовихованні, і яке забезпечує високу результативність педагогічної роботи» [5, 40].

Як складне особистісне утворення готовність характеризується багатомірністю



свої структури. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, тривалі спостереження за діяльністю майбутніх педагогів та фахівців, аналіз змісту роботи з ІКТ дозволили нам виділити структурні компоненти готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. Вони відображені у наступній таблиці. Структурні компоненти та рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ у професійній діяльності.

Рівні готовності	РІВНЕВІ КРИТЕРІЇ	Компоненти готовності
1. Початковий або рівень теоретичних знань	Наявність бажання дізнатись про інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземних мов. Необхідне стимулювання усвідомлення використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.	Мотиваційний
2. Середній рівень, рівень психологічного налаштування	Прояв інтересу та зацікавленості до інформаційно-комунікаційних технологій, наявність бажання використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі.	
3. Достатній (практичний)	Позитивне ставлення до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Усвідомлення необхідності володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, спроби самостійного пошуку інформації стосовно їх застосування, стала потреба у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, пошук творчого самовираження у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій.	
4. Високий (креативний)	Активне, сміливе, творче ставлення до навчальної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Проявляється критичність, схильність до нестандартного вирішення завдання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, схильність до самовдосконалення.	
1. Початковий або рівень теоретичних знань	Задовільні теоретичні знання про інформаційно-комунікаційні технології, її складові, функції, можливості реалізації дидактичних засад навчання іноземних мов. Наявність усвідомлення дидактичної та комунікаційної відмінності програм для різних видів мовленнєвої діяльності.	Інформаційно-змістовий
2. Середній рівень, рівень психологічного налаштування	Передбачає теоретичні знання з інформаційно-комунікаційних технологій, добре орієнтування у інформаційних та комунікаційних можливостях технологій відносно навчання іноземних мов. Вимагаються практичні вміння та навички роботи у середовищі інформаційно-комунікаційних технологій. Необхідно вміти користуватись інформаційно-комунікаційними складовими за заданим алгоритмом.	

3. Достатній (практичний)	Вимагає достатнього рівня культури роботи з інформаційно-комунікаційними системами. Орієнтований на практичні вміння та навички змінювати дидактичну насиченість програм, змінювати бази даних, передбачає розробку та введення власних інструкцій, установок, лексичних одиниць, змінювати якість (активні, пасивні) та кількість опор, підбирати та вводити, змінювати і доповнювати як аудіо так і друкований, графічний матеріал.	Операційно-діяльнісний
4. Високий (креативний)	Передбачає теоретичні знання з інформаційно-комунікаційних технологій, здатність змінювати не тільки дидактичне навантаження інформаційно-комунікаційних систем, але й змінювати методичну та комунікаційну системи модулів, творчо доповнювати програми своїми власними модулями, винаходити самостійні, оригінальні рішення педагогічних завдань у контексті Інформаційно-комунікаційних технологій, створювати авторські сценарії програм для навчання аудіювання.	
1. Початковий або рівень теоретичних знань	Володіє теоретичними знаннями на репродуктивному рівні, переважають накопичення теоретичного досвіду без його перенесення у практичну діяльність.	
2. Середній рівень психологічного налаштування	Практичні вміння і навички роботи у середовищі інформаційно-комунікаційних технологій носять практично-репродуктивний характер, переважає виконання вивчених дій та їх усвідомлення. Прийоми та операції носять наслідувальний характер.	
3. Достатній (практичний)	Практичні уміння та навички роботи з інформаційно-комунікаційними системами носять репродуктивно-творчий характер. Окремі дії та операції виконуються самостійно, творчо, але в межах діючого алгоритму.	Емоційно-вольовий
4. Високий (креативний)	Спостерігається новизна, несподіване вирішення педагогічних цілей як окремих модулів інформаційно-комунікаційної системи так і її творчої зміни, доповнення, переробки із зсувом її алгоритмічної структури, що призводить до створення нового сценарію. Виконання дій, прийомів та операцій відрізняються самостійністю, креативністю. Прослідковується постійний, стійкий пошук вирішення педагогічних завдань інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.	
1. Початковий або рівень теоретичних знань	Творчі, креативні, особисті та педагогічні якості не виражені. Організаторські, пошуково-пізнавальні дії майже відсутні. Ініціатива до виявлення нових рішень у способів розв'язання педагогічних завдань у інформаційно-комунікаційному контексті не прослідковується. Існують труднощі комунікативного характеру. Відмічається емоційна індеферентність, нестабільність вольових якостей. Потребує постійного контролю, стимулювання моральних якостей.	

2. Середній рівень, рівень психологічного налаштування	Організаторські та особисті якості проявляються періодично, в окремих випадках. Пошуково-пізнавальні дії мають несистематичний характер. Педагогічні здібності до організації навчально-виховного процесу за умов використання інформаційно-комунікаційних технологій виражені недостатньо. Проявляється ініціатива до педагогічного дослідження окремих компонентів технології. Спроможність встановити взаємодію учасників навчально-педагогічного процесу в умовах поєднання компонентів технології носить нестійкий характер. В окремих випадках спостерігається самостійне, творче вирішення навчально-педагогічних завдань. Здатність переключатися з одного виду діяльності на інший – середня. Концентрація уваги – вибіркова.
3. Достатній (практичний)	Педагогічна активність, самостійність, творчий підхід до вирішення поставлених завдань проявляються в достатній мірі. Спостерігаються окремі спроби вносити зміни у рекомендовану систему. Виявляється здатність власного, оригінального підходу до вирішення поставлених задач. Педагогічні дії характеризуються достатньою рішучістю, позитивним емоційним налаштуванням, впевненістю.
4. Високий (креативний)	Характеризується високою, стійкою педагогічною активністю у творчому, креативному, нестандартному поєднанні інформаційно-дидактичних та комунікаційних складових технології. Проявляється висока, ініціативність у пошуках та пропозиціях шляхів організації навчального процесу, самостійність та оригінальність їх обґрунтування. З'являється самокритичність, здатність передбачувати результат, узагальнювати. Характеризується високою педагогічною інтуїтивністю, високою увагою, швидким включенням у роботу, почуттям задоволення від успішної реалізації своїх ідей.
1. Початковий або рівень теоретичних знань	Не вміє оцінити свою педагогічну діяльність у реалізації інформаційно-комунікаційних технологій. Не відмічається прагнення до удосконалення запропонованої моделі, а також до самореалізації та самовдосконалення. Не може зробити аналіз власної діяльності, та оцінити її.
2. Середній рівень, рівень психологічного налаштування	Слабко вміє оцінити свою педагогічну діяльність у межах інформаційно-комунікаційного навчального поля. Погано виявляє помилки та майже не пропонує шляхи їх усунення.
3. Достатній (практичний)	Характеризується вмінням самооцінки на достатньому рівні. Прагне до самореалізації та самовдосконалення особистих потенцій у творчому використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Оцінно - рефлексивний

4. Високий (креативний)	Розвинута стійка потреба у самовдосконаленні своїх креативних, педагогічних здібностей засобами інформаційно-комунікаційного поля. Досконало аналізує, узагальнює, робить висновки стосовно своєї творчої діяльності, проявляє високі вміння самооцінки.
-------------------------	--

Формування готовності до використання ІКТ майбутніми учителями іноземних мов у професійній діяльності є складним процесом. Виділені структурні компоненти готовності та їх зміст дозволяють нам розробити методiku формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ у професійній діяльності. На нашу думку вона буде сприяти формуванню усвідомлення необхідності володіння ІКТ сучасним учителем іноземних мов, умінь та навичок роботи з ІКТ, сприяти творчому переосмисленню, креативному пошуку поєднання інноваційних технологій у педагогічній діяльності. Крім того, буде сприяти: формуванню гармонійної особистості учителя, конкурентноспроможного фахівця, що вміє будувати навчальний процес сучасними засобами, методами, технологіями; формуванню позитивних емоцій, задоволення від успішної самореалізації; розвитку вмінь і навичок самоаналізу, робити висновки, встановлювати закономірності, самостійно виправляти помилки; формуванню творчого підходу до застосування ІКТ у педагогічній діяльності; формуванню умінь та навичок виробляти методологію застосування інновацій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки. – Тбилиси.: Изд-во АН Груз.ССР, 1961. – 210 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 411 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 1985. – 206 с.
5. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1988. – 363 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гавриленко Ольга Миколаївна** – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

*Наукові інтереси:* проблеми формування готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності.

## ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ВИХОВНІ ІННОВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА

Тетяна ГЕРАСИМЕНКО  
(Рівне)

*В статті розкривається роль та значущість педагогічної спадщини В. Сухомлинського в контексті формування особистості студента-майбутнього сім'янина.*

В Україні у процесі економічного та соціального реформування з'явилася низка несприятливих факторів, які негативно впливають на формування українських родин. Передусім, це стосується демографічної ситуації, репродуктивного здоров'я, виховання дітей у сім'ї.

На жаль, практична дошлюбна підготовка у вузах здебільшого розглядається як моносуб'єктний процес, за яким студент постає лише об'єктом педагогічних впливів, виховна діяльність у цьому аспекті зводиться до набору стандартних заходів та має інформаційно-просвітницький характер, а більшість педагогів вищої школи (71%, за даними нашого дослідження) переконані, що вони не відповідають за формування особистісних якостей та властивостей родинного спрямування, що їх набуває студент за період навчання, а отже, і в цілому за розвиток і вихованість майбутнього сім'янина

Такий стан справ не забезпечує повною мірою можливості для життєтворчості студента. Процесу особистісного становлення у родинній сфері властива стихійність, а розвиток особистості майбутнього сім'янина здійснюється узагальнено без урахування індивідуальності вихованця.

Все це вимагає нових підходів до процесу дошлюбної підготовки, її змісту та організації у вищих навчальних закладах, за яких індивідуальність студента була б основою виховання родинно-спрямованої особистості, що співзвучно ідеям педагогічної спадщини Василя Сухомлинського.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю підвищення рівня дошлюбної підготовки студентської молоді (за даними нашого дослідження, для 68% студентів характерний низький рівень готовності до сімейного життя), реалізації інноваційної моделі формування особистості студента-майбутнього сім'янина, створення сприятливих умов для формування психолого-педагогічної готовності майбутніх батьків до всебічного розвитку сім'ї та кожного з її членів,

найповнішого виконання сім'єю своїх функцій, підвищення її життєвого рівня, посилення ролі сім'ї як первинного осередка суспільства.

Питання, що досліджується, є досить складним і комплексним. В Україні ще не розроблена Національна концепція підготовки молоді до сімейного життя, хоча в окремих нормативно-правових актах акцентується увага на важливості цієї проблеми. У Постановках Кабінету Міністрів України №243 від 14.03.2001 та №244 від 19.02.2007 підкреслюється необхідність формування у свідомості людей розуміння ролі сім'ї в житті суспільства, вихованні нового покоління, забезпеченні суспільної стабільності та прогресу, реалізації заходів, спрямованих на підготовку молоді до сімейного життя та сприяння функціонуванню української родини, проведення наукових досліджень з окресленої проблематики.

Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти формування особистості майбутнього сім'янина та проблеми інновацій (Василенко О., Гільбух Ю., Говорун Т., Дичківська І., Кікінеджи О., Кларін М., Кравець В., Лапін Н., Підласий І., Пригожин А., Пуллавська В., Фіцула М., Круль Т., Дж.Мосс, М. Аркус та ін.). Однак результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що проблема впровадження елементів педагогічної спадщини Василя Сухомлинського як виховних інновацій у процес дошлюбної підготовки студентської молоді ще не була предметом цілісного педагогічного дослідження. Виявлення та творче використання педагогічного доробку видатного педагога сприятиме теоретико-методологічному обґрунтуванню положень національної концепції підготовки молоді до сімейного життя.

Наукове завдання дослідження передбачає аналіз специфіки та впровадження елементів педагогічної спадщини Василя Сухомлинського як виховних інновацій у процес сучасної дошлюбної підготовки студентської молоді.

Практичне завдання дослідження полягає в тому, що розробка та впровадження в сучасну практику діяльності вузів особистісно-детермінованої моделі, побудованої на ідеях видатного педагога-гуманіста, сприятиме створенню системи цілеспрямованої підготовки майбутніх батьків до подружнього життя,

підвищенню рівня психолого-педагогічної культури студентів, вирішенню проблем формування особистості студента-майбутнього сім'янина.

Основними засадами нових підходів у процесі підготовки студентської молоді до сімейного життя ми вважаємо впровадження в практику досягнень психолого-педагогічної науки, поширення передового педагогічного досвіду, ідей народної педагогіки та національних традицій. Інноваційну спрямованість процесу дошлюбної підготовки молоді на сучасному етапі зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення змісту, форм та методів виховної взаємодії.

У дослідженні ми розглядаємо виховні інновації педагогічної спадщини Василя Сухомлинського як цілеспрямований процес змін, що зумовлюють модифікацію мети, змісту, форм, методів виховання майбутнього сім'янина, адаптацію процесу відповідно до вимог сьогодення, освоєння та впровадження в організацію спільної діяльності педагога та вихованців нового, елементів народної педагогіки або використання відомого в інших цілях.

На наш погляд, саме виховні інновації, що є структурно-функціональними елементами педагогіки В.О. Сухомлинського визначають її сутність і сприяють збагаченню сучасної системи дошлюбної підготовки молоді, що зображено на рисунку 1 та таблиці 1.

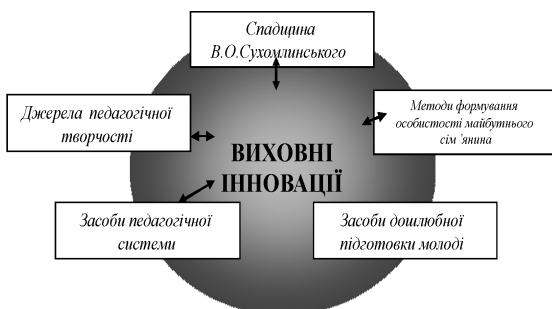


Рис. 1 – Спадщина В.О.Сухомлинського – джерело збагачення сучасної системи дошлюбної підготовки студентської молоді

Таблиця 1.  
Виховні інновації як структурно-функціональні елементи педагогічної системи В.О. Сухомлинського

Компоненти	Специфіка
Джерела педагогічної творчості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• класична гуманістична педагогічна спадщина;</li> <li>• народна та наукова педагогіка;</li> <li>• передовий педагогічний досвід.</li> </ul>
Засоби педагогічної системи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формування ідеалу культурних бажань (потреби у праці, творенні добра, краси);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формування потреби бути добрим (розвиток чутливості до виховання, створення виховного середовища „радість буття”, розвиток почуття власної гідності);</li> <li>• створення атмосфери успіху, домінуючі позитивних переживань над негативними.</li> </ul>
Засоби дошлюбної підготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• природа, суспільно корисна праця, сільськогосподарське дослідництво, слово, конструювання, творчість, народні засоби виховання.</li> </ul>
Методи формування особистості майбутнього сім'янина	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спостереження; усне і письмове складання творчих робіт;</li> <li>• дослідницькі методи, аналіз матеріалів з хрестоматії моральних цінностей людства та з етики; диспути, дискусії;</li> <li>• аналіз життєвих ситуацій;</li> <li>• аналіз бувальщин, легенд;</li> <li>• метод привчання до турботи „за все живе”.</li> </ul>

Окремі ідеї педагогіки Василя Сухомлинського, національні традиції родинного спрямування в процесі дошлюбної підготовки молоді тривалий час не використовувалися, колись були відмінені випадково або втратили свою актуальність, а нині вони становлять значний інтерес для педагогів вищої школи в теоретичному та практичному аспектах і є джерелом збагачення сучасного процесу формування особистості студента - майбутнього сім'янина. Саме в ідеях гуманістичної педагогіки Василя Сухомлинського, що перебувають в постійному пошуку та збагачуються народною мудрістю, ми знаходимо глибоку психолого-педагогічну інтерпретацію сутності та закономірностей дошлюбної підготовки молоді. Залежно від часу появи виховні інновації педагогіки В.Сухомлинського є історичними нововведеннями, оскільки суть їх полягає у відродженні історико-педагогічної спадщини в нових умовах. Ми переконані, що виокремити види новаторських педагогічних пошуків видатного вченого досить складно тому, що процес дошлюбної підготовки є багатограним, комплексним і динамічним, а його елементи тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємозалежні, тому неминує постає проблема сукупного ефекту. Таким чином, виховна інновація педагогічної спадщини В.Сухомлинського може належати до різних типологічних груп залежно від того, який її критерій аналізується в конкретному випадку. Однак класифікація інноваційних елементів педагогіки В.О.Сухомлинського необхідна для визначення їх особливостей, специфічних рис, пізнання та порівняльної характеристики з іншими нововведеннями (табл.2).

Таблиця 2.  
Класифікація елементів педагогічної спадщини Василя Сухомлинського як виховних інновацій у процесі дошлюбної підготовки студентської молоді

Критерій	Групи виховних інновацій	Особливості
1 Сфера застосування	Змістово-цільові	Інновації у цілях та змісті дошлюбної підготовки, пов'язані з оновленням змісту програм, курсів, посібників із впровадженням елементів педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського
	Технологічно-виховні	Інновації у технології процесу формування особистості майбутнього сім'янина, пов'язані з оновленням методик взаємодії у виховному процесі на засадах ідей творчості В.О.Сухомлинського
	Організаційні	Інновації в організації процесу дошлюбної підготовки, пов'язані з оновленням форм і засобів виховного процесу на особистісно-орієнтованій народознавчій основі на засадах педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського
2 Масштаб перетворень	Часткові	Локальні інновації, не пов'язані між собою
	Модульні	Комплекс взаємопов'язаних часткових інновацій
	Системні	Інновації, що передбачають перебудову системи дошлюбної підготовки молоді вузу із впровадженням елементів народної педагогіки та ідей педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського
3 Інноваційний потенціал	Модифікаційні	Інновації, пов'язані із вдосконаленням, видозміною, модернізацією того, що має аналог у процесі дошлюбної підготовки
	Комбінаторні	Інновації, що передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик дошлюбної підготовки з елементами педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського, народної педагогіки, які в такому варіанті ще не використовувалися
4 Місце появи	Наукові	Інновації, пов'язані з оновленням теорії дошлюбної підготовки на засадах педагогіки В.О.Сухомлинського
	Практичні	Інновації, пов'язані з оновленням практики дошлюбної підготовки із впровадженням елементів педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського
5 Рівень очікування, прогнозування та планування	Очікувані	Планові інновації у змісті та методиці дошлюбної підготовки молоді на засадах педагогіки В.О.Сухомлинського
	Неочікувані	Незаплановані виховні інновації

Розглянемо окремі виховні інновації педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського в контексті дошлюбної підготовки студентської молоді.

Змістово-цільові виховні інновації пов'язані із актуалізацією вченим проблеми підготовки молоді до подружнього життя та практичним вирішенням цього питання. Виходячи з мети формування якостей сім'янина, В.О. Сухомлинський визначив конкретні завдання її досягнення:

- формування моральних уявлень про шлюб і сім'ю (дружба, кохання, відданість, вірність, обов'язок, честь, гідність, відповідальність тощо);
- формування морального ідеалу сімейного життя, розвиток моральних почуттів, що визначають поведінку людини в сімейному житті (особиста симпатія, повага, тощо);
- формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я;
- володіння позитивним досвідом моральних відносин між статями.

У вирішенні складних завдань формування взаємин між юнаками та дівчатами В.О.Сухомлинський надавав великого значення збагаченню духовного світу молоді: „благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою - це дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності [6, т. 3, 313].

Виходячи з необхідності врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В.О.Сухомлинський відстоював диференційований підхід у підготовці особистості майбутнього сім'янина для хлопців, що повинні отримувати „чоловіче” виховання, і дівчат, що повинні отримувати „жіноче” виховання”. „Виховання стійких, мужніх, незламних непримиренних до зла жінок – це, на наш погляд, одне з найважливіших завдань формування людини”, – говорить В.О. Сухомлинський [6, т.1, 190]. В технологічно-виховних та організаційних інноваціях підготовки молоді до сімейного життя відомий вчений визначальним чинником успіху вважав чуйність і глибоку повагу педагога до особистості юнака. У розділах „Книги про кохання” („Кохання і моральний прогрес людини”, „Єдність духовно-психологічних і морально-естетичних стосунків чоловіка і жінки”, „Жіночність і кохання” та ін.) Василь Сухомлинський розглядає шляхи інноваційної дошлюбної підготовки молоді.

Для педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського притаманні ідеї та практичні рекомендації щодо дошлюбної підготовки молоді, які ґрунтуються на засадах поваги до особистості незалежно від її статі: „Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми слабші, наша доля підкорятися„ [6, т.1, 574]. У хлопчиків, вважає видатний педагог, необхідно формувати якості справжнього чоловіка, створювати для цього спеціальні обставини, „щоб в колективі панував лицарський дух ставлення до жінок" [6, т.1, 574]. Для Павлівської школи був характерним Культ Матері, Жінки. В.О. Сухомлинський намагався організувати діяльність колективів так, щоб не було „спеціально чоловічих" і „спеціально жіночих" видів діяльності, „те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вмilo і старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є якийсь розподіл в самообслуговуванні то він має: бути тимчасовим" [6, т.1, 574].

У процесі дошлюбної підготовки В.О.Сухомлинський великого значення надає становленню особистості педагога-вихователя - як батька, старшого товариша і друга. У працях „Сто порад вчителю", „Павлівська середня школа", „Розмова з молодим директором школи" відомий вчений розкриває складові високі майстерності педагогів.

Практична діяльність В.О. Сухомлинського у Павлівській школі була орієнтована на формування благородства відносин між вихованцями різної статі. „Місія вихователя допомогти кожній дівчинці знайти поле виявлення її індивідуальних здібностей у багатогранній діяльності, ... чим багатше інтелектуальне життя колективу, тим яскравіше розкривається чоловік перед жінкою і жінка перед чоловіком, передусім як людина з усім її багатством, а не як істота протилежної статі. Це дуже важливо для виховання справжніх жінок та чоловіків. Щоб полюбити дівчину, як жінку, хлопець повинен здобути моральний досвід поваги її як обдарованої, самобутньої, мудрої, незалежної особистості" [6, т. 1, 574].

В.О.Сухомлинський звертав увагу педагогів на тендерні аспекти почуттєво-емоційної сфери юнаків та дівчат: „Щоб уміти по-справжньому, по-чоловічому любити, треба бути людиною сильної волі, це звичайно, потрібно однаковою мірою і дівчинці і хлопчиків, але чоловіча вірність і чоловіча любов – це далеко не одне й теж, що вірність і любов жінки" [6, т. 1., 563].

Новаторським є за своєю суттю положення педагога про гармонізацію суспільних та індивідуальних потреб в структурі особистості майбутнього сім'янина. У системі

В.О.Сухомлинського вихованець наділяється значною автономією, виявляє власні грані діяльності та поведінки. Видатний педагог вдосконалює гуманний стиль взаємин в колективі, відзначає те, що саме формування моралі поведінки дозволяє мати рівні можливості для гуманного морального зростання. У книгах „Серце віддаю дітям", „Народження громадянина", „Павлівська середня школа" педагог розкриває конкретні форми становлення гуманної поведінки молоді та зазначає, що виховання гуманності починається саме з виховання любові до всього живого, до матері, бабусі, рідних. У практиці роботи Павлівської школи значна увага приділялася формуванню гуманності як інтегральної риси особистості майбутнього сім'янина (створення лікарень для тварин, допомога немічним, естетичне оформлення школи, створення галереї портретів матерів відомих людей світу, використання „Хрестоматії моральних цінностей людства" та „Хрестоматії з етики"). У дошлюбній підготовці молоді надзвичайно важливим, на думку В.О.Сухомлинського, є вплив колективу. Вчений розвинув ідеї А.С.Макаренка щодо виховного впливу колективу, на особистість. У працях „Виховання колективізму у школярів", „Духовний світ школяра", „Розмова з молодим директором школи" він встановлює принцип взаємозалежностей особистості та колективу і відзначає, що колектив лише тоді позитивно впливає на становлення кожного вихованця, як майбутнього сім'янина, коли сам має насичене духовне життя та складається з яскравих особистостей. За цих умов вихованці здатні впливати на загальний мікроклімат у колективі, збагачуючи при цьому один одного, що дозволить гармонізувати взаємини.

Центральною в педагогічній системі В.О. Сухомлинського є ідея гармонійно розвинутої особистості і розкриваючи особливості її формування, вчений показує наступну педагогічну закономірність: між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і зумовленостей, а ефективність виховання визначається тим, як ці залежності і зумовленості враховуються і реалізуються на практиці.

Серед шляхів і засобів формування всебічнорозвинутої особистості майбутнього сім'янина в навчальному закладі педагог вирізняв навчання, рідну природу, працю, слово, традиції, експериментування, багате духовне життя вихованців. За словами вченого, навчальний заклад стає „колискою народу", якщо у ньому панують Культ Матері,

Батьківщини, Людини, Слова. Саме за цих умов можливе формування юного громадянина, особистості-творця гармонійної родини як осередку духовності народу.

В.О. Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці 1950-х років розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків, у діяльності Павлівської школи утвердилася певна система виховання, за якою батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне проведення свят і традицій, різноманітної суспільно корисної діяльності. У „Батьківській педагогіці” вчений характеризує зразки родинного виховання молоді з врахуванням етнічних засад українського народу, по-новому осмислює взаємозв'язки родини та навчального закладу на засадах глибокого народного підґрунтя. Спираючись на народні бувальщини легенди оповіді, вчений розкриває кращі набутки етнічних засад виховання майбутніх батьків.

У праці „Як виховати справжню людину” педагог радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, формувати шанобливе ставлення до близьких, оскільки святими, за його переконанням, є слова: народ, мати, батько, син. У „Листах до сина” й „Листах до дочки” вчений формує суттєві рекомендації щодо підготовки молоді до родинного життя.

Саме творчий розвиток ідей Василя Сухомлинського характерний для сучасної системи дошлюбної підготовки молоді, що зображено у таблиці 3.

Таблиця 3.

Екстраполяція виховних інновацій педагогіки В.О.Сухомлинського у сучасну систему дошлюбної підготовки студентської молоді

Напрями сучасної системи дошлюбної підготовки студентської молоді	Характерні риси виховних інновацій В.О.Сухомлинського
Зміст формування особистості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальносоціальна підготовка молоді до шлюбу;</li> <li>• морально-психологічна підготовка до сімейного життя;</li> <li>• підготовка до реалізації господарсько-економічної функції сім'ї;</li> <li>• формування сексуальної та естетичної культури майбутнього подружжя;</li> <li>• підготовка до реалізації репродуктивної та виховної функцій майбутніми батьками.</li> </ul>

Методика реалізації змісту інноваційної дошлюбної підготовки молоді	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підготовка до сімейного життя в процесі вивчення навчальних дисциплін;</li> <li>• дошлюбне виховання в процесі позааудиторної виховної діяльності;</li> <li>• взаємодія навчального закладу і родини у процесі дошлюбної підготовки молоді;</li> <li>• педагогічне забезпечення формування особистості студента-майбутнього сім'янина.</li> </ul>
---	--

Отже, в процесі дослідницько-експериментальної роботи ми окреслили особливості інноваційної дошлюбної підготовки студентської молоді із впровадженням елементів педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, а саме:

- людинознавча та народознавча спрямованість процесу;
- визначення змісту та методики інноваційної дошлюбної підготовки на засадах народної моралі, національних та загальнолюдських цінностей;
- формування гуманної гармонійно розвиненої особистості майбутнього сім'янина;
- становлення особистості педагога-вихователя як батька, старшого товариша і друга;
- конструктивна взаємодія навчального закладу та родини в процесі дошлюбної підготовки молоді.

Виховні інновації педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського ми впроваджували в процес діяльності психолого-педагогічних служб вузів, які працювали за напрямом „Розвиток студента – майбутнього сім'янина”, створення родинно-спрямованого середовища у навчальних закладах, проведення народних свят, створення світлиць, клубів „Він+вона”, залучення студентів до різних форм виховання, що сприяють формуванню рис та якостей сім'янина-українця.

Таким чином, за підсумками нашого дослідження 87% респондентів відзначили, що втілення елементів педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського як виховних інновацій у процесі дошлюбної підготовки студентської молоді сприяло ґрунтовному вивченню неповторності особистості, її духовного світу; залученню до родинно-спрямованої діяльності; створенню комфортних умов для розвитку студентів та реалізації їхніх можливостей у морально-статевій та сімейно-побутовій сферах; піднесенню гідності особистості майбутнього сім'янина; життєвому та родинному самовизначенню студентів, формуванню національної самосвідомості

майбутніх батьків – громадян України. За результатами експериментальної роботи 83% респондентів виявилися цілком задоволеними рівнем дошлюбної підготовки, тоді як на початку експерименту таких студентів було лише 50%.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням змісту навчального курсу „Основи сімейного життя”, обґрунтуванням змісту, форм і методів виховної взаємодії на етичних та родинних цінностях народу із впровадженням елементів педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського; формуванням готовності педагогів вищої школи до інноваційної виховної діяльності у сфері дошлюбної підготовки молоді; поглибленим вивченням виховних інновацій як чинника формування особистості студента – майбутнього сім'янина.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. В.О. Сухомлинський. Як виховати справжню людину // Вибр. твори; У 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 149-416.
2. Стельмахович Н.Г. Народна педагогіка. – К., 1985. – 312 с.

3. Сухомлинський В.А. О воспитании (Сост. и авт. вступительных очерков С. Соловейчик). – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1988. – 269 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибр. Тв.: У 5-ти т. - К., 1976-1977. - Т.1. – С.396; Т. 3. – С. 177.

5. Сухомлинський В.О. На нашій совісті - людина // Вибр.твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 203-217.

6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 1. – К., 1976. – С. 55-206.

7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.3. – К 1977. – С. 9-279.

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.02.1997 №244 „Про затвердження Державної програми підтримки сім'ї на період до 2010 року”.

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.03.2001р. №243 „Про програму „Українська родина”.

10. Wychowawcze i kulturotworcze funkcje rodziny / Lucjan Twos ; Wszechnica Polska Szkoła Wyzsza TWP w Warszawie. Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyzsza Towarzystwa Wiedzy Powszechniej, 2004. – 315 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Герасименко Тетяна Вікторівна – старший викладач кафедри педагогіки Рівненського інституту слов'янознавства Київського слав'янського університету.

*Наукові інтереси:* дослідження наукової спадщини В. Сухомлинського.

## КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Олена ГОРБЕНКО  
(Кіровоград)

У статті визначається зміст понять «професійна компетентність», «професійна компетенція», «музично-виконавська компетентність», обґрунтовуються критерії та показники сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції України в європейський освітній простір висуваються нові вимоги до рівня та якості підготовки викладача вищої школи, які виявляються в його здатності продемонструвати високу працездатність, професійну компетентність, мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, готовність творчо, відповідально й нестандартно розв'язувати проблеми та завдання, успішно самореалізовуватися в життєдіяльності й грамотно будувати траєкторію свого професійного розвитку й становлення.

У зв'язку з цим значно актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів музики, які засобами музично-виконавської творчості формують у школярів

світоглядні орієнтації, художньо-естетичне ставлення до навколишньої дійсності, впливають на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, особистісних якостей, виявляють художні здібності, стимулюють потребу в естетично-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності вчителя музики, яка в складній інтегративній системі професійної підготовки майбутнього фахівця займає провідне місце.

**Метою статті є:** визначення та обґрунтування критеріїв і показників сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

Проблема компетентнісного підходу на сучасному етапі розвитку нашого суспільства перебуває в епіцентрі освітньої сфери, оскільки передбачає новий підхід і вимоги не тільки до структури навчально-виховного процесу, а й, насамперед, до особистості вчителя, його професійної грамотності, методичної



озброєності, самостійності, гнучкості, креативності, компетентності.

Актуальні питання професійної компетентності вчителя, визначення її сутності розглядаються в наукових працях А. Андреева, І. Беха, Т. Браже, В. Бондаря, А. Вербицького, Б. Гершунського, В. Зеленецького, І. Зязюна, І. Єрмакова, О. Дубасенюка, В. Дьоміна, Л. Карпової, О. Кононко, В. Кравецького, Л. Мітіної, А. Маркової, Є. Павлютенкова, Дж. Равена, В. Радула, С. Русової, О. Савченко, В. Семиченко, В. Слатьоніна, Д. Чернилевського, Л. Хоружої, А. Хуторського, М. Чошанова, С. Шишова, А. Шишко, О. Шиян, В. Циби, В. Ядова, а також досліджуються в дисертаційних роботах В. Баркасі, М. Єлькіна, Н. Лісової, А. Линенко, М. Михайліченка, Н. Уйсімбаєвої та ін.

Узагальнюючи різні наукові підходи щодо виявлення змісту і структури професійної компетентності як поліструктурного, багатofункціонального явища, котре містить у собі різні групи професійних компетенцій, зазначимо, що дослідники, визначають професійну компетентність як «інтегроване утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя, що є одним із проявів його професійної культури, показником сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань та практичного досвіду, що зумовлюють достатній рівень готовності до виконання професійних обов'язків відповідно до визначених вимог, забезпечують високий рівень його самоорганізації та професійної самореалізації» [5].

У структурі професійної компетентності науковці виокремлюють такі основні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, емоційний, креативно-творчий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний.

Призначенням професійних компетенцій, які за своєю структурою і функціями теж поліфункціональні й також складні, є виконання конкретних видів професійно-педагогічної діяльності. Вони асимілюють основну частину характеристик професійної компетентності, але обмежують їхній функціональний діапазон предметними сферами трудової діяльності, а тому, на думку науковців, не можуть ототожнюватися й бути автентичними.

Під професійними компетенціями розуміються інтегральні професійно-особистісні якості спеціаліста, що містять предметно-знаннєвий, предметно-когнітивний, предметно-мотиваційний і предметно-технологічний компоненти, сукупність яких забезпечує виконання конкретних видів

професійно-педагогічної діяльності й можливість удосконалення окремих з цих видів залежно від індивідуальних нахилів і уподобань особистості [1, 23].

У цьому визначенні виокремлюється важливий аспект *інтегральності* компетенцій, що свідчить про багатоярусну «поліфонію» компетентності як такої, аспект пріоритетності й значущості окремих компетенцій, котрий розкриває можливість саморозвитку в просторі професійної діяльності для того, хто володіє тією чи іншою компетентністю.

Отже, внутрішня структура категорії компетентності складається із сукупності компетенцій, що мають інтегральну характеристику й містять змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість), особистісний аспекти й охоплюють ціннісно-мотиваційну, когнітивно-знаннєву, операційно-технологічну, творчо-діялісну, соціально-поведінкову, етичну, комунікативно-мовленнєву сфери особистості.

Інтроекспериментальний аналіз та узагальнення підходів відомих представників різних галузей науки: психології (Є. Назайкінський, В. Медушевський), мистецтвознавства (Б. Асаф'єв, Ф. Бузоні, Є. Гуренко, М. Давидов, Г. Коган, Н. Корихалова, С. Мальцев, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.) щодо внутрішньої структури й особливостей процесу музично-виконавської творчості; музики педагогіки (Л. Арчажнікова, Л. Гусейнова, Л. Коваль, О. Костюк, В. Крицький, Л. Масол, А. Растрігіна, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) стосовно змісту й умов професійного становлення вчителя музики уможливило визначити музично-виконавську компетентність як базу в системі професійної підготовки й інтерпретувати її як інтегративну особистісну якість (характеристику), що на засадах складної, багаторівневої та ієрархічної музично-виконавської системи, музично-теоретичних знань, музично-виконавських умінь та здібностей, значущих особистісних якостей та музично-виконавського досвіду, зумовлює готовність майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності, забезпечує високий рівень її самоорганізації, підвищення особистої відповідальності за якість виховання підростаючого покоління.

Для діагностики стану сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики ми визначили критерії, що відповідають полікомпонентній структурі досліджуваного нами феномена (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, емоційно-почуттєвий, художньо-технічний, сценічно-вольовий, творчо-діялісний,

рефлексивно-оцінювальний), виявляються у різних видах і формах музично-виконавської творчості й характеризують художньо-інтерпретаційну, сценічно-виконавську, самостійно-творчу, рефлексивно-оцінювальну компетенції.

Критеріями сформованості музично-виконавської компетентності виявлено такі:

- сформованість ціннісно-мотиваційної сфери;
- ступінь музично-теоретичної підготовки;
- розвиненість емоційно-почуттєвої сфери;
- володіння технікою художнього виконання;
- володіння сценічно-виконавськими якостями;
- розвиненість творчо-креативної сфери;
- розвиненість рефлексивно-оцінювальної сфери.

Розглянемо детальніше означені критерії музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Під сформованістю ціннісно-мотиваційної сфери ми розуміємо різноманітні установки особистості, що зумовлюють різновиди музично-виконавської діяльності.

Відомо, що діяльності без мотиву не буває, оскільки невмотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом (О. Леонтьєв), тобто мотив – це фактор, який перетворює установки в активну діяльність, дає змогу суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації із системою цінностей, якими він керується в поведінці (В. Болгаріна).

Тому в контексті нашого дослідження мотиви, що характеризують погляди, переконання, стосунки, ступінь самоактуалізації, інтереси, потреби, спрямованість, тобто те, що є надзвичайно важливим для людини, визначають зміст її професійної і соціальної компетентності [3, 22], визначають справжній стрижень, ядро особистості [6, 86] й становлять зміст мотиваційно-ціннісної сфери, набувають особливого значення, що й зумовило визначення ступеня сформованості ціннісно-мотиваційної сфери студента як одного з основних критеріїв його музично-виконавської компетентності.

Показниками цього критерію є:

- інтерес до різновидів музично-виконавської творчості;
- індивідуальні уподобання та вибіркове ставлення до музично-виконавської творчості;
- розвиненість потреби в музично-виконавській діяльності;
- наполегливість, бажання й прагнення в оволодінні різновидами музично-виконавської творчості;

- відповідальне ставлення до процесу оволодіння різновидами музично-виконавської творчості;

- педагогічна спрямованість музично-виконавської діяльності.

Наступний критерій - **ступінь музично-теоретичної підготовки** - характеризує когнітивно-знаннєвий компонент музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, зумовлюється особливостями багаторівневої, поліструктурної та багатовимірної музично-виконавської діяльності, пов'язаної з процесом художнього сприйняття, пізнання-осмислення та індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору.

Формування інтерпретації відбувається у свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмета інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якісно іншій формі (В. Крицький), передбачає високу міру творчої художньо-інтерпретаційної самостійності, неповторності предметно-асоціативного змісту суб'єктивного образу сприймання, нестереотипного розв'язання творчих завдань музично-виконавської діяльності [2, 32].

Здійснення художньої інтерпретації – це насамперед розуміння-пізнання змістовної сутності музичного твору та втілення цього розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування [4, 6].

Детальний аналіз нотного тексту наближає виконавця до інтерпретації, адекватної композиторському задумові. Знання й розуміння музичного тексту значною мірою застерігає від виконавської сваволі й водночас допускає досить високий рівень інтерпретаційної свободи.

Робота над об'єктивною логікою музично-образного змісту призводить до усвідомленого розуміння художнього образу й допустимої міри виконавської ініціативи. Тільки за умов, коли виконавець «приспосовує твір для себе», можна говорити про об'єктивну художню інтерпретацію та суб'єктивне трактування.

Тому усвідомлення інтонаційних зв'язків, засобів музичної виразності, розвиненість асоціативно-образного фонду, уяви, наявність знань з музично-теоретичних дисциплін (теорія музики, гармонія, аналіз музичних творів, поліфонія та ін.), що дають змогу здійснити аналіз та синтез тематичних, гармонічних та структурних елементів музичного твору, виявити композиційні принципи, тип викладу музичної думки (експозиційний, розробковий,

завершальний) а також наявність культурологічних та загальнохудожніх знань, що допомагає розкрити художню картину світу, виявити умови, в яких створювався той чи інший музичний твір, доповнити, зіставити, порівняти з іншими художніми образами, виконавськими стилями тощо.

Використання системних теоретичних знань та практичних умінь неможливе без розвинутого художньо-виконавського мислення, наявності музичних здібностей, професійно значущих особистісних якостей, що визначають здатність засвоювати та оволодівати різновидами музично-виконавської діяльності, творчо самореалізовуватися та самостверджуватися в ній. 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 розкриваються в художньо-інтерпретаційному процесі, що характеризується суб'єктивністю висловлювання-розуміння, творчим пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу, самореалізацією виконавця як творчої особистості.

Показниками визначеного критерію є:

- наявність загальнохудожніх знань, освіченість та ерудованість;
- системність і достатність музично-історичних знань;
- глибина музично-теоретичних знань;
- розуміння жанрово-стильових особливостей музичного твору;
- переконливість і точність художньо-інтерпретаційного аналізу; вміння розкрити художній образ у єдності змісту й форми,
- уміння використати асоціативні зв'язки;
- знання методики опрацювання музичного твору (вокального, інструментального).

Наступний критерій – **розвиненість емоційно-почуттєвої сфери** - характеризує розвиток емоційної сфери виконавця, його емоційну реакцію, міру емпатійного проникнення в художній образ.

Виконуючи музичний твір, виконавець переживає разом з автором, проймається його почуттями, перевтілюється в художній образ, ідентифікує себе з ним. Це відбувається в різних видах музично-виконавської діяльності: інструментальній, вокальній, хоровій. Багатство емоцій і почуттів ґрунтується на розвиненості

асоціативно-образної сфери виконавця, уміння творчо інтерпретувати художній образ, доосмислювати й доносити до слухача.

Показниками цього критерію ми визначили:

- розвиненість емоційної сфери виконавця;
- ступінь емпатійного перевтілення;
- розвиненість емоційно-образного мислення;
- здатність до творчої інтерпретації;
- самостійність й оригінальність художньо-виконавської інтерпретації.

Наступний критерій – **володіння технікою художнього виконання**. Цей критерій характеризує вміння виконавця володіти технічним апаратом (інструментом, голосом). Художньо-технічні вміння та здібності, які переважно мають природне походження у вигляді індивідуальних анатомо-фізіологічних задатків і можуть бути природженими 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; для диригентів - у володінні диригентською технікою, жестами, мімікою тощо.

Рівень володіння художньо-виконавською технікою уможливило визначити, якою мірою студент оперує набутими фаховими знаннями, вміннями та навичками, володіє технологічними прийомами в процесі роботи над музичним твором або в процесі його презентації.

Художність - це інтегральне явище, що містить такі внутрішні структурні елементи, характерні ознаки та властивості, за допомогою яких музика виявляється як засіб пізнання навколишньої дійсності, як художня форма й художній зміст, художній образ і художній процес, що здатний викликати асоціативно-образні уявлення, емоційно-інтелектуальну реакцію, почуття і переживання, здатність до емпатії, інтеріоризацію образного змісту.

Відомі педагоги-музиканти Б.Асаф'єв, Г.Гофман, Г.Нейгауз, Б.Мазель, К.Мартінсен зазначають, що сила інтерпретації вимірюється органічним поєднанням художнього й технічного, творчим осягненням глибинного змісту твору, розумінням інтонаційно-образного змісту й виразністю виконання, володінням засобами художньо-технічної виразності (відчуття темпо-ритму, міри гучності, штрихова техніка, специфіка звуковидобування тощо).

Думки й почуття неможливо передати, не опанувавши техніки виконання. Логіка художньо-образного мислення, творча уява,

артистичне перевтілення пов'язані з технікою мислення, вольовою та емоційною технікою. Техніка не є щось раз і назавжди дане; музикант-виконавець повинен шукати й знаходити нові прийоми, не спиняючись на якійсь сумі вже набутого, бо «те, що є зріле сьогодні, завтра – дитяче лопотання» (Б.Яворський).

Художність, виразність і технічність виконання залежать від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками й здібностями (технічно-виконавськими та художньо-творчими), наявністю досвіду музично-виконавської діяльності.

Показниками рівня сформованості художньої техніки виконання визначаємо такі:

- інтонаційна виразність, змістовність і точність музичного виконання;
- художність виконання;
- технічність виконання, вміння використовувати виконавські прийоми;
- стабільність музичного виконання;
- художня доцільність використання виконавських технологічних способів та прийомів;
- виконавський досвід.

Наступним критерієм сформованості музично-виконавської компетентності ми визначили **володіння сценічно-виконавськими якостями**.

У процесі сценічно-концертного виступу виконавець і той, хто сприймає, стають учасниками емпатійного діалогу. Для створення справжньої атмосфери художнього спілкування виконавцю необхідно художньо й виразно виконати твір (інструментальний, вокальний, вокально-інструментальний), донести його образний зміст до слухача. Це залежить не тільки від володіння ним когнітивно-емоційним та художньо-технічним аспектами виконання, а й від умінь активізувати та мобілізувати вольові якості, виявити сценічну надійність і свободу, волю, артистичність, зібраність, внутрішню впевненість.

Володіння сценічно-вольовими якостями в органічному поєднанні з виразністю та емпатійністю художнього виконання дають змогу встановити контакт із слухачською аудиторією, створити атмосферу справжнього художнього спілкування.

**Міра творчої музично-виконавської сформованості вчителя музики** характеризує творчо-діяльнісний компонент музично-виконавської компетентності, розвиненість його творчих здібностей, умінь імпровізувати, музикувати, писати власну музику, добирати акомпанемент, акомпанувати, самовиражатися засобами самостійної творчої діяльності, створювати самому творчі проекти і брати в них участь.

Авторська причетність, художність виконання, вміння акомпанувати, відтворювати голосом, імпровізувати, музикувати завжди викликають зацікавленість, повагу, інтерес в учнів до особистості вчителя, сприяють формуванню їхньої ціннісно-мотиваційної сфери.

Імпровізація та музикування допомагає глибше зрозуміти закономірності музичної мови, усвідомити виражальну та формоутворювальну функцію гармонії у комплексі з іншими засобами музичної виразності. Володіння імпровізаційною технікою передбачає наявності навичок виконавсько-творчого володіння музичним матеріалом, умінь миттєвого перетворення музичних образів на внутрішні слухові уявлення та їхньої реалізації у звучанні голосом або на інструменті; високорозвинений музичний слух; почуття форми, стилю; знання метро-ритмічних, інтонаційно-фактурних, структурних стереотипів музичних творів різних стилів; здатність до перетворення наявних у пам'яті музичних образів та умінь створити на цій основі нові. Тому вміння імпровізувати, музикувати, писати власні твори, акомпанувати передбачає високу розвиненість музичних здібностей, виконавського перевтілення, теоретичну грамотність, засвідчує високу емоційно-інтелектуальну культуру, розвиненість духовних якостей і є важливим компонентом музично-виконавської компетентності майбутнього фахівця.

Показниками цього критерію є:

- здатність до творчого музикування;
- здатність до імпровізації;
- здатність писати власні твори (вокальні, інструментальні, хоріві);
- умінь аранжувати;
- умінь залучити до творчого процесу інших;
- умінь створювати власні музичні проекти.

**Розвиненість рефлексивно-оцінювальної сфери** виявляється у наявності виконавської рефлексії, швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також у вмінні критично мислити, аналізувати власну музично-виконавську діяльність, знаходити протиріччя й недоліки, засоби їхнього усунення, умінь висловлювати власні думки та судження, адекватно оцінювати рівень свого виконання та виконання інших, обґрунтувати власний виконавський задум, аргументувати, доводити, роз'яснювати та розв'язувати завдання.

Відомо, що художньо-інтерпретаційний процес є творчим процесом. Він передбачає виявлення індивідуального стилю художнього виконання і водночас є умовою формування

активного творчого ставлення студента до самого себе й до навколишньої дійсності.

Особистісний аспект ціннісних уявлень виявляється в здатності здійснювати адекватну самооцінку власної музично-виконавської концепції, обґрунтовувати свої думки й судження; критично ставитися до власної музично-виконавської підготовки, усвідомлювати позитивну чи негативну оцінку власних музично-виконавських дій.

Цей критерій характеризується такими показниками:

- самостійність судження;
- адекватність та об'єктивність оцінки та самооцінки;
- якість самоаналізу;
- виконавська рефлексія;
- здатність передбачати результати своєї діяльності.

Визначені критерії та показники дають можливість, на нашу думку, діагностувати рівень сформованості музично-виконавської

компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнатьшина Е.А. Педагогическое проектирование подготовки педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование и наука, 2008, №2. - С 22-28).
2. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации. (Философский анализ). – Новосибирск: Наука, 1982. - 256 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1982. - 254 с.
4. Падалка Г.Н. Теоретические основы преподавания музыкальных дисциплин в педвузе // Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки. М.: МГЗПИ, 1980. – С. 12–19.
5. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

## РОЛЬ ФУНКЦІЙ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ФОРМУВАННІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ

Олена ГОРОЖАНКІНА  
(Кіровоград)

*Структурно-функціональний підхід до дослідження процесу формування професійного світогляду педагога-музиканта дає змогу проаналізувати «зовнішні» і «внутрішні» аспекти проблеми. Робиться висновок про те, що головною – інтегруючою – умовою формування професійного світогляду педагога-музиканта виступає його професійно-особистісний саморозвиток, який найповніше розкривається через свої функції.*

**Постановка проблеми.** Одними з найголовніших причин тривалої системної кризи в сучасній Україні, а, отже, і найбільш актуальними проблемами суспільного поступу є, на наш погляд, *непрофесіоналізм* у всіх структурах і на всіх рівнях соціального організму та *світоглядна дезорієнтація* суспільства. Цим обумовлена зацікавленість науково-педагогічної громадськості різними аспектами формування гуманістичної моделі фахівця нового типу, всебічно озброєного не тільки основами знань з обраної професії, але також з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу [Див., зокрема: 1; 3, 188 та ін.].

У відповідності до актуальних запитів часу наповнюється новим змістом і музично-педагогічна освіта: особливого, домінуючого значення набуває проблема формування професійного світогляду педагога-музиканта. При осмисленні сутності цього феномену

дослідники спираються на системно-цілісне розуміння особистості та її найважливішої духовно-етичної константи – світогляду. Згідно з цією методологічною позицією, світогляд педагога-музиканта є особливою формою свідомості його цілісної особистості, а «соціальне і професійне значення світогляду педагога-музиканта знаходить свій вираз перш за все у функціях, які він виконує» [2, 42].

Таким чином, необхідним виявляється з'ясування поняття «функція світогляду педагога-музиканта», оскільки термін «функція» досить багатозначний, і залежно від мети і змісту вислову розуміється як діяльність, обов'язок, робота, призначення, але також і інтенція, мета, послідовність (консеквенція).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз стану розробленості проблеми у науково-педагогічній літературі свідчить, що питання професійної підготовки педагога-музиканта (зокрема, формування його музичної культури, художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності), висвітлено в працях Е.Б. Абдулліна, Ю.Б. Алієва, Л.Г. Арчажнікової, Б.А. Бриліна, М.М. Букача, В.Г. Бутенка, В.І. Дряпкі, Д.Б. Кабалевського, Л.Г. Коваль, О.М. Олексюк,

Г.М. Падалки, Л.О. Рапацької, А.М. Растригіної, О.Я. Ростов-ського, О.П. Рудницької, Л.О. Хлебнікової, А.Б. Щербо, О.П. Щолокової та інших. Питання художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики висвітлюються у публікаціях Г.П. Нестеренко, музично-естетичної підготовки учителів початкових класів – З.П. Яропуд, психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи – В.В. Федорчук, формування їх музичної культури – А.М. Гордійчук, професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості – С.В. Чабан, самоосвітньої діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти – С.А. Барановської. Однак проблема професійного становлення майбутнього педагога-музиканта як *цілісного процесу формування професійного світогляду* досліджена недостатньо.

**Постановка завдання.** Метою даної статті є з'ясування ролі функцій професійно-особистісного саморозвитку педагога-музиканта у формуванні його професійного світогляду.

**Виклад основного матеріалу.** Найточніше, стисле визначення функції (від лат. *functio* – виконання) знаходимо у математиці: це величина, яка змінюється зі зміною незалежної змінної величини (аргументу). Функції світогляду не можна визначити так однозначно, як у математиці, – чинники, від яких вони залежать, дуже багатоманітні, до того ж вони не є постійними – змінюються і переоцінюються під впливом соціокультурних змін.

У науково-педагогічній літературі термін «функція» найчастіше вживається у значенні, яке йому надається суспільними науками. Так, функціональний напрям у психології (У.Джеймс) ґрунтується на гіпотезі, «відповідно до якої роль свідомості полягає в тому, щоб надати індивідові можливість пристосовуватися до різних, постійно виникаючих перед ним ситуацій, - або шляхом повтору вже вироблених форм поведінки, або зміною їх за вимогою обставин, або освоєнням нових дій» і «хоча функціоналізм наголошує на зовнішніх сторонах психіки, ... він усе-таки віддає перевагу методів інтроспекції» [4, 576-577].

Наше дослідження функцій професійного світогляду педагога-музиканта ґрунтується насамперед на розрізненні його «зовнішніх» та «внутрішніх» функцій.

У своїх «зовнішньо-функціональних» проявах професійний світогляд педагога-музиканта є засобом орієнтування в

соціокультурному і професійному просторі, а у «внутрішньо-функціональних» – пов'язаній із самоаналізом і самопізнанням свого духовного і професійного «Я» з метою подальшого його збагачення і вдосконалення, тобто саморозвитку [Див.: 2, 42.].

З першою із вказаних функцій пов'язана готовність педагога-музиканта спираючись на достатньо чітку і глибоку особистісно-світоглядну позицію, давати оцінку і виражати певне ставлення до подій, тенденцій, трансформацій, що відбуваються в навколишній дійсності і в першу чергу у мистецтві, педагогіці, в конкретній музично-педагогічній практиці. У такій функції світогляд педагога-музиканта виступає як транслятор світоглядних засад та ідей суспільства, його художніх і педагогічних поглядів, ідеалів.

Роль і дієвість другої, «внутрішньої», функції безпосередньо пов'язані із можливістю педагога-музиканта вдосконалювати свій внутрішній духовний і професійний світ, – із саморозвитком.

Кожна з названих функцій відображає різноманіття вирішення педагогічних завдань, і підкреслює багатоаспектність змісту педагогічної діяльності, невід'ємною частиною якого є професійно-особистісний саморозвиток.

Саморозвиток задає вектор розвитку особистості та основних її сутнісних сил щодо поставленої мети, ідеалу, здатності мати цілі і сенси життя. Тому основоположною в структурі професійно-особистісного саморозвитку виступає *функція цілепокладання*. Вона визначає специфіку соціальної поведінки, професійно-педагогічної і навчальної діяльності майбутнього вчителя. Таким чином, професійно-особистісний саморозвиток забезпечує вироблення системи життєвих цілей і сенсів. В той же час, надмірний розвиток цієї функції може призвести до ситуації, коли студент не в змозі співвіднести мету з реальними можливостями, буквально «ламається» і стає абсолютно байдужим до того, що відбувається. Тому своєрідним регулятивом виступає *функція рефлексії*. Саморозвиток спонукає майбутнього вчителя до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самовивчення, праці над собою і застосування цієї здатності до складних умов і обставин професійного буття, пошуку і особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду.

Третьою функцією професійно-особистісного саморозвитку є *функція активної взаємодії*. Саморозвиток, як

внутрішня якісна зміна, в основі якого лежить суперечність між «Я» реальним та ідеальним, обумовлює потребу в діяльності і активності майбутнього вчителя. Цей процес відбувається лише в активній керованій предметно-професійній діяльності. Неможливо розвинути учня, якщо немає умов для саморозвитку педагога, а основу цих умов складає активність особистості вчителя. Саме взаємодія із значущим Іншим запускає механізми саморозвитку. Саморозвиток майбутнього вчителя є умовою саморозвитку учня.

І нарешті назвемо *нормативну функцію* професійно-особистісного саморозвитку. Саморозвиток підтримує рівновагу в системі діяльності викладача, зменшує дію дестабілізуючих чинників у педагогічному середовищі, зумовлює дотримання правових відносин. Але будь-яке регулювання діяльності виходить з певних вимог, норм, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу. Норми педагогічної діяльності спрямовані на вирішення протиріч, що виникають у процесі взаємодії між майбутнім вчителем і викладачем ВНЗ, а також між майбутнім вчителем і реальним учнем. Суперечності мають об'єктивний і суб'єктивний характер і їх вирішення спрямовується на зміну об'єктивних процесів та регуляцію особистісної поведінки. Нормативна функція виявляється у студентів в дотриманні формалізованих і неформалізованих норм. Причому, виявляється інтенсивніше у студентів з вищим рівнем професійно-особистісного саморозвитку. Разом з певною автономією, досліджувані функції припускають тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість. Функція рефлексії визначає так званий «простір саморозвитку» майбутнього вчителя, сферу буття, в якій він отримує еталонні норми, уявлення для здійснення власного свідомого самовдосконалення. Функція рефлексії є якісним показником професійно-особистісного саморозвитку і найяскравіше виявляється при переходах майбутнього вчителя на чергову стадію професійно-особистісного саморозвитку.

**Висновки.** Таким чином, світогляд педагога-музиканта у сучасній музичній педагогіці розуміється як «особливо важлива і до певної міри універсальна характеристика його особистості, ядро його людської і професійної культури» [2, 41].

Світогляд пронизує і поєднує духовно-етичні, психологічні та інші якості особистості педагога-музиканта. У широкому сенсі світогляд педагога-музиканта є формою самосвідомості його цілісної особистості,

способом і результатом освоєння і «привласнення» ним світу, причому насамперед – крізь призму специфічних завдань і змісту музично-педагогічної діяльності.

Світогляд педагога-музиканта обумовлює специфіку професійної взаємодії з провідними суб'єктами художньо-педагогічного процесу – з музикою та учнями. Різноманіття проявів і специфічний (емоційно-естетичний, особистісно-творчий) характер цієї взаємодії свідчать у свою чергу про таку змістовну (сутнісну) властивість світогляду педагога-музиканта, як динамічність, або рухливість. *Виходячи з цього, світогляд педагога-музиканта розглядається нами як стан-процес, що відрізняється своїм духовно-естетичним змістом (емоційною наповненістю і творчою експресією) і спрямований на ціннісно-сміслову збагнення навколишньої дійсності і самого себе.*

Головною умовою формування професійного світогляду педагога-музиканта є його професійно-особистісний саморозвиток, який найповніше розкривається через свої функції.

Ми розглядаємо професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни його особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток особистості і є невід'ємною умовою становлення суб'єктності.

Наш аналіз педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що саморозвиток педагога стає провідним чинником формування розвиваючого середовища в освітній установі, чинником розвитку вихованця. Результат педагогічної діяльності має подвійний ефект: успішний розвиток вихованця в напрямі, заданому педагогом, і зміни в особистості самого педагога.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару. Харків, 1—3 лютого 2007 р. / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Харків, обл. держ. адміністрація, Рада ректорів Харків, регіону, Нар. укр. акад.; Редкол.: В.І. Астахова (відп. ред.) та ін. – Х.: Вид-во НУА, 2007. – 300 с.
2. Методология педагогики музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э. Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Б.М.Целковников и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.
3. Мосина Н.В. Подходы к формированию компетентности будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – №1. – С. 188–190.
4. Шапар В.Б. Психологичний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**  
Горожанкіна Олена Миколаївна – аспірантка  
кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта.

## МІСЦЕ, РОЛЬ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Світлана ГУБА  
(Кіровоград)

*У статті розглядається місце, роль та чинники формування культурної самоідентифікації особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Розкривається специфіка формування цієї якості у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземної мови.*

**Постановка проблеми...** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки професійна підготовка вчителя визначається принципом культуровідповідності, окреслюючи концепцію культурологічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти, розроблену Є. В. Бондаревською [2]. Така освітня парадигма зумовлює розвиток не тільки предметно-професійних якостей, а й загальної, розвинутої культури і творчих здібностей, без яких майбутній вчитель не зможе працювати в режимі методології співробітництва з учнем і бути фасилітатором (спонукачем) його інтересів і нахилів. Стосовно вчителя іноземної мови, нове соціальне замовлення сучасного суспільства полягає не лише у навчанні іноземної мови як засобу спілкування, а й у формуванні багатомовної особистості, яка має поєднувати в собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурної комунікації [12]. Передумовою успішної реалізації освітньої функції навчання майбутніх учителів іноземних мов є формування їхньої культурної самоідентифікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Питання формування самоідентифікації особистості широко і ґрунтовно розглядається у філософській, психологічній та культурологічній літературі. Проблемам формування національної та етнонаціональної ідентичності присвячені роботи М.І.Обушного. Психологічні та естетичні аспекти процесу соціокультурної самоідентифікації особистості, феномен ідентифікації у структурі суміжних понять, види ідентифікації та її естетико-психологічний потенціал аналізує в своїх працях О.Л. Шульган. Проблемам національної (колективної) та індивідуальної ідентичності присвячені роботи П.І.Гнатенка, В.М.Павленка. Взаємозв'язок між етнічною та національною ідентичністю, політологічний аспект етнічної ідентичності та проблеми етноцентризму, пов'язані з самоідентифікацією особистості,

були досліджені в роботах І.Ю.Вільчинської. Проблеми формування національної ідентичності української молоді, роль етнічної ідентичності в її соціальній адаптації та гендерні (сімейні) аспекти процесу соціокультурної самоідентифікації особистості розглядаються в розвідках О.М.Васильченко. Вивчення фахової майстерності педагогів у тісному взаємозв'язку з їх особистісно-етнічною та професійною самоідентифікацією реалізовувалося у працях А.Большого, Є.Васил'єва, З. Гасанова, Л.Ждаркіна, В.Заслеженюка, З.Ігушкіна, О.Коржової, О.Опаленик, Ю.Талибова, Н.Христинич та ін.

Критичний аналіз уже відомих шляхів розв'язання проблеми формування культурної самоідентифікації показує, що сучасні науковці якомога глибше прагнуть дослідити історію й культуру свого народу, визначаючи культурну самоідентифікацію як процес свідомого прийняття особистістю культурних норм і стандартів поведінки, усвідомленні системи цінностей і мови, свого "Я" з позицій тих культурних характеристик, які існують в даній спільноті, виявленні лояльності до них, самоотожненні себе саме з цими культурними зразками [10].

А.В. Суценко вважає, що прагнення сучасних науковців якомога глибше дослідити історію й культуру свого народу заслуговує на всебічну підтримку, але надання українським (чи будь-яким іншим) народно-педагогічним поглядам статусу універсальних, загальнолюдських категорій є явною дискримінацією інших поглядів [13]. Він визначає полікультурність визначним фактором у цілеспрямованому пробудженні позанациональних гуманістичних цінностей викладача, які є найпотужнішим "двигуном" його професійного самовизначення. Полікультурність, на його думку, сприяє як збереженню й збільшенню всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності, так і допомагає становленню культурної ідентичності особистості.

Узагальнюючи погляди науковців і беручи до уваги специфіку нашого дослідження в аспекті педагогічної аксіології, ми



охарактеризували культурну самоідентифікацію майбутнього вчителя іноземної мови як симбіоз особистісної характеристики спеціаліста та його професійної якості. Перша проявляється як природа самої людини: інтелект, моральні почуття, її ціннісні орієнтації змінені і вдосконалені у процесі прилучення до двох культурно-знакових систем Заходу і Сходу у процесі навчання у ВНЗ, що виявляється у його інтеркультурному мисленні та культурній неупередженості, культурній толерантності [5]. Друга виступає як сукупність властивостей особистості, які здійснюють успішний вплив на учнів і дозволяють найбільш ефективно організувати процес навчання і виховання. Згідно нашого вектора дослідження – у вмінні використовувати форми навчально-виховної діяльності, спрямованні на актуалізацію культурологічного пошуку і знаходження загального і специфічного у контактуючих мовах.

**Постановка завдання...** Незважаючи на те, що існують вагомні напрацювання з проблеми формування професійної компетентності вчителя іноземної мови, місце, роль та чинники формування культурної самоідентифікації у структурі професійної підготовки вчителя-мовника не були предметом наукових досліджень. Виходячи з цього, мета даної роботи полягає у визначенні місця та ролі культурної самоідентифікації майбутнього вчителя іноземної мови, а також у розкритті потенціальних можливостей цієї якості для формування загальної культури фахівця.

**Виклад основного матеріалу...** Загальні підходи з питання структурного аналізу професійної компетентності вчителя ІМ було систематизовано в дисертаційних дослідженнях Калініна В.О. та Баркасі В.В. Автори визначили такі компоненти професійної компетентності як ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний [8] та сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [1]. Незалежно від того скільки компонентів вчені виділяють у структурі професійної компетентності вчителя і яка їх дефініційна визначеність та наповненість, її характеристика полягає в ієрархії тісно пов'язаних між собою якостей та здібностей вчителя ІМ, як то: особистісні, специфічні, загальнопедагогічні.

На даному етапі нашого дослідження ми поставили за мету проаналізувати специфічні характеристики у компонентному складі поняття професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Специфіка компетентності вчителя охоплює низку характерних специфічних фахових рис і здібностей, типових лише для нього і свідчить про рівень фахової підготовленості спеціаліста, його здатність виконувати різноманітні професійні функції [6]. Стосовно вчителя іноземних мов вона полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка в педагогічній літературі зустрічається в синонімічному ряду "інтеркультурна" та "міжкультурна" компетенція. Така спрямованість на одночасне вивчення мови та культури отримала у системі професійної компетентності вчителя іноземної мови назву „соціокультурна компетенція” [11]. В структуру СКК входять такі види компетенцій як країнознавча і лінгвокраїнознавча. Країнознавча компетенція – це знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі; і вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку у відповідності з цими особливостями, стереотипами.

Лінгвокраїнознавча компетенція класифікується деякими вченими як фонові знання - однакові мовні засоби й спільні змістові знання про світ [9]. Проте, якщо раніше мета навчання іноземних мов полягала в передачі суб'єктам навчання фонових знань і формування в них відповідних умінь та навичок, то нині теоретичні роботи та практика свідчать про те, що цього просто недостатньо. Оскільки мова йде не просто про оволодіння інформативними блоками країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань взагалі, а про засвоєння співвіднесених з дійсністю знань, які направлені на формування світосприйняття студентів, толерантного сприйняття інших культур і народів, на порівняння з власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії у відношенні до неї і до системи власних цінностей, "розмиття" стереотипів і на визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей, варто виокремити ще одну складову у системі соціокультурної компетенції - культурну самоідентифікацію студентів. „Важливість розрізнення декларативного (інформативного) і процедурального (співвіднесеного з дійсністю) знання обумовлюється існуванням значних відмінностей між знанням про щось і знанням як зробити щось, але не на рівні вербального опису, а в плані реальної дії” [7]. Позиція, яку займає особистість в системі об'єктивних суспільних зв'язків, знаходить відображення в емоційній сфері особистості. “Уподібнення

спільноті особистість здатна відтворити і без специфічного особистісного емоційного переживання. Але в цьому випадку буде мати місце не ідентифікація, а зовсім інший феномен. Цей феномен називається імітацією. Імітація – це здатність відтворювати певний елемент поведінки або низку поведінкових актів з метою демонстрації, експонування. Вона є лише зовнішнім уподібненням, а ідентифікація це дійсне виявлення внутрішньоособистісних станів, почуттів, а також позицій і установок індивіда” [4, 81]. Емоційний аспект культурної самоідентифікації, з одного боку, полягає в стабільному емоційному зв'язку особистості із своєю національною спільнотою. З іншого боку, засвоєння іноземної мови сприяє проникненню у менталітет, життя і дух іншого народу та передбачає знайомство з поглядами, оцінками та досвідом іншої культурної спільноти, оскільки за кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, який складається з елементів та явищ, притаманних певному народові та невід'ємних від нього. З цієї точки зору ми виділяємо такі рівні проникнення, усвідомлення студентів у контактуючу культуру:

1) культурне взаємсприймання, що можна пред'явити через твердження „Я припускаю, знаю і враховую, що інший думає і діє по-іншому”;

2) культурне взаєморозуміння – „Я знаю і розумію, чому інший – інший, і я здатен погодитися з поясненням його інакшості і прийняти її”;

3) культурна взаємодія – „Я розумію і приймаю концептуальні цінності іншого й готовий розділити їх”.

Ціль першого рівня полягає у взаємній культурній толерантності, ціль другого рівня – забезпечення взаємної культурної адаптації, а ціль третього – досягнення взаємного культурного асоціювання (єднання). Досягнення вищого рівня можливе за умови формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів у руслі концепції діалогу культур, складовими якої є:

-формування інтелектуальної, високоморальної особистості вчителя іноземних мов на основі аналізу особливостей власної культурної традиції;

-формування вміння у студентів розуміти найбільш важливі специфічні і загальні характеристики іншої культурної традиції;

-формування вміння порівнювати специфічні і типологічні характеристики у світогляді та цінностях „східного” і „західного” типу мислення для забезпечення розуміння сприйняття „моє” і „чуже” у контексті міжкультурного навчання;

-використання форм організації навчально-виховної діяльності, спрямованих на актуалізацію культурологічного пошуку і знаходження загального і специфічного у контактуючих мовах.

Тому заняття з іноземної мови має стати процесом, який забезпечує студентам можливість розширити образ світу, що носить відбиток власної культури, до більш різноманітної картини. Взаємодія особистості, мови, культури і соціуму в ході культурної самоідентифікації є істотним моментом усієї суспільно-історичної діяльності. Будучи породженням останньої, мова як продукт колективності виконує роль необхідної умови розвитку знань, навчання, соціального спадкування і самоідентифікації особистості. Завдяки наявності мови суспільство має можливість закріплювати узагальнені результати суспільно-історичної практики і виражати зміст своїх цінностей, норм, зразків поведінки, пріоритетних смаків і стилів у загальнозрозумілій мовній формі. Тому, перед педагогічним ВНЗ стоїть завдання виховати такого вчителя ІМ, який зміг би у всій повноті створити перехрестя культур, яке стає за таких умов ланкою, що з'єднує людей [3, 23] Таким чином, формування культурної самоідентифікації реципієнта (студента) у повній мірі залежить від особистої світоглядної парадигми самого посередника-викладача, оскільки саме він формує культурну самоідентифікацію студентів на основі країнознавчих і лінгвокраїнознавчих компетенцій через призму свого власного світосприйняття. Звідси випливає, що до початку самостійної діяльності майбутнього вчителя ІМ у школі його КС має бути сформована і усвідомлена ним настільки, щоб він був здатний формувати її у своїх учнів. Він повинен володіти усім арсеналом тісно пов'язаних між собою якостей та здібностей вчителя ІМ, як то: особистісні та загальнопедагогічні. Неможливо в студента виховати те, чим повною мірою не володієш сам, зокрема загальнолюдськими цінностями, що незмінно існують в будь-якій культурі: добро, любов та повага до батьків, рідної землі, радість і цінність життя, повага до інших етнічних груп.

Для виявлення чинників, які впливають на формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови, на базі факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка було проведено анкетування, що охопило студентський контингент I та II курсів.

Оцінка особистої значимості якостей, необхідних майбутньому вчителю іноземної мови проводилась за критеріями “досить

значима” – 5 балів, “значима” – 4 бали, “іноді значима” – 3 бали, “не значима” – 2 бали. Рівень їх сформованості, відповідно, високий – 5 балів, достатній – 4 бали, середній – 3 бали, низький – 2 бали, якість не сформована – 1 бал.

Порівняння отриманих результатів показало, що такі якості особистості вчителя іноземної мови, як інтеркультурне мислення, культурна неупередженість і культурна толерантність потрапивши у розряд домінуючих за їх значущістю наряду з володінням іншомовною культурною компетенцією (мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції), мають нижчу бальну оцінку рівня їх сформованості у студентів (відповідно, 4,41 бал до 3,74 бала). Інші компетенції, як то мовна та мовленнєва, оцінені як «значимі», теж домінують над рівнем їх сформованості (відповідно, 4,65 бала до 3,62 бала). Лише соціокультурна компетенція дещо домінує за рівнем її сформованості (середній бал – 3,53 проти 3,38) перед важливістю даного компонента. Встановлення причин цього незбігу стало підставою для висновку, що студенти, які володіють названими якостями, зустрічаються з певними труднощами при їх виявленні, а тому основна маса опитуваних не проявляє їх у взаємодії. Таким чином, навчально-методичні матеріали, які використовуються у процесі навчання іноземної мови, становлять вагомий відсоток у формуванні емоційно-мотиваційного компонента культурної самоідентифікації майбутніх учителів і потребують конструктивного перегляду з точки зору особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Проведене анкетування свідчить про те, що половина респондентів (53,8%) визнали важливість особистісної світоглядної парадигми викладача наряду з важливістю використання навчально-методичних матеріалів особистісно-орієнтованого змісту, що становить аналогічний відсотковий показник.

Анкетування студентів лише підтверджує той факт, що провідною світоглядною орієнтацією для них на сучасному етапі залишається культура мови, що вивчається. Це становить майже половину респондентів – 53,3%. Як наголошують студенти при опитуванні, те, що вони мають на увазі не є класичним варіантом культури, який можна віднайти у країнознавчій чи навчально-методичній літературі. Вони більше орієнтуються на поданий і скорегований ЗМІ варіант культури, який домінує у телепросторі нашої країни і проповідує здебільшого маскультуру. З цієї кількості опитаних 62,5% визначили цей показник як найважливіший у детермінізації серед впливів різних типів культур: національної,

професійної, вікової, класової, релігійної. Як зазначають студенти, така подача інформації не характеризується «сухим наданням фактів про історію, географію, культурні та побутові традиції, а образно і яскраво ілюструє життя, побут і світогляд Заходу». Це яскраво підтверджує величезна кількість зарубіжних молодіжних серіалів, які орієнтують молодь на меркантилізм, розваги, плотські задоволення. Хоча світоглядна парадигма західного світу і відрізняється від нашого світосприйняття, в ній домінують все ті ж підвладні всім загальнолюдські цінності. Американські фільми створені для внутрішнього користування набагато глибше і закликають до вирішення нагальних духовних проблем особистості. Відповідно, виникає запитання, яке потребують нагального вирішення: що необхідно зробити для переорієнтації студентської молоді на національно-культурні засади і яким чином, не переломлюючи культурних цінностей західної традиції засобами ЗМІ, не перетворюючи їх в маскультуру, об'єктивно і емоційно привабливо подавати інформацію студентам з метою формування об'єктивної реальності культурного простору світу.

**Висновки...** Отже, домінуючу роль у створеній нами моделі формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови відіграє комунікативний компонент, який віддзеркалює стиль суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому процесі і створює ареал реалізації діалогової взаємодії викладача зі студентами. Від викладачів студент сприймає стиль думок, ширину поглядів, загальну культуру, культуру поведінки. Найважливішим елементом цієї взаємодії є подвійний зворотній зв'язок, який тільки і може призвести до ціннісно-сислової рівності обміну гуманістичними цінностями в атмосфері співробітництва та співтворчості.

Інший чинник формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови, як інтеграційної одиниці у структурі соціокультурної компетенції учителя іноземних мов – конструктивний відбір об'єктивного культурологічного навчального матеріалу, направлений на інтеграцію психолого-педагогічного та лінгвокраїнознавчого знання в єдине ціле особистісне утворення. Це сприяє актуалізації формування вміння порівнювати специфічні і типологічні характеристики у світогляді та цінностях „східного” і „західного” типу мислення для забезпечення розуміння сприйняття „моє” і „чуже” у контексті міжкультурного навчання.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04, Одеса – 2004, - 20 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17; Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
3. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур. // Иностр. яз. в школе. – 2003. – № 2 – С. 21-25.
4. Геллнер Э. Этническая принадлежность и этническое самосознание // Вопросы философии. – 1987. – N7.
5. Губа С.А. Культурна самоідентифікація: психолого-педагогічний аспект аналізу // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – вип. 5 (15. – К.: НПУ, 2006. – 224 с.)
6. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.; с. 253.
7. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Твер. – 1996. – С. 79.
8. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04, Житомир – 2005. – 20 с.

9. Крамш Клер. Дискурс и иноязычная культура в обучении иностранным языкам // Глядя в будущее: Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков (17-21 октября 1989). – Изд-во Рема МГЛУ, 1989. – 70 с., с. 47

10. Мадей Н.М. Проблема культурної ідентичності. – Доступний з <http://www.franko.lviv.ua/>.

11. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

12. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: «Высшая школа», 2005. – 310 с.

13. Сушенко А.В.. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 5.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Губа Світлана Анатоліївна – викладач кафедри практики германських мов КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки вчителя іноземних мов.

## ЗРОСТАННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРОБЛЕМА ЇХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Оксана ГУР'ЯНОВА  
(Кіровоград)

*У статті звернуто увагу на динаміку зростання вимог до підготовки вчителя, вказано на ретроспективу та перспективу їх творчого осмислення і реалізації в усвідомлено проєктованій педагогічній діяльності. Також розглянуто деякі аспекти забезпечення компетентності вчителів технологій.*

На разі фахова підготовка вчителів трудового навчання досить часто розглядається на сторінках фахових видань, педагогічної преси, порушується на науково-практичних конференціях. І це не випадково: Україна долучилася до реалізації програми по створенню європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Одне з істотних завдань цього проєкту полягає у тому, щоб перейти від парадигми навчання до парадигми освіти. Ось чому одним з пріоритетних напрямів реформування є модернізація сучасної української школи взагалі є оновлення змісту трудового навчання у ній зокрема.

Серед сучасних публікацій, присвячених зростанню вимог до фахової підготовки вчителів технологій, її складовим і характеристикам слід назвати публікації В.В. Бурдуна [1], М.С.Курача [4], Н.Ю.Лазаренко [5], В.В.Радула [10], В.К.Сидоренко [11], В.В.Солов'я [12] та ін. Вказані автори наголошують на всезростаючих вимогах до фахової підготовки вчителів технологій, розкривають її структуру і

параметри, проте у даних публікаціях, на наш погляд, бракує історичного підходу та висвітлення практики їх забезпечення. Саме ці актуальні проблеми ми й розглядаємо у нашій статті.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя праці має давню історію. К.Д. Ушинський писав: „Учитель народної школи є одним з найпізніших плодів цивілізації. Не тільки в нас, а й скрізь з'являються спочатку професори, вчені, ... художники і потім уже тільки народні вчителі” [13, 62]. У часи К.Д.Ушинського вимоги до фахової підготовки народних учителів були мінімальними. Вчили відставні солдати й дяки, селяни-грамотії й недоучки різних середніх навчальних закладів та ін. Сам великий педагог уважав: „Для вчителя будь-якої народної ... школи немає потреби в широких знаннях” [14, 33]. І ще: „Знання і вміння викладати... можна дати молодим людям, які й не мають особливих здібностей” [14, 31].

На межі XIX і XX ст. вважалося корисним дати вихованцям народних шкіл не лише загальну початкову освіту, але й якесь корисне ремесло: садівництво, бджолярство, ковальську, бондарську або іншу справу під керівництвом майстра, людини яка володіла цим ремеслом.

Освітній ценз учителів праці був дуже низьким, особливо в сільській місцевості.

Досить часто за додаткову плату працю вів сам учитель або для дівчаток – учителька, дружина вчителя, священика. Викладати ж ремесла запрошували селянина, який у них розумівся. Навіть у вищих початкових училищах освітній ценз учителів праці зазвичай був нижчим, ніж учителів загальноосвітніх предметів. Ось що говориться в одному з циркулярів департаменту народної освіти від 17 вересня 1915 року: „...Вважається нормальним для вчителя рукоділля вищих початкових училищ ценз вчителя рукоділля в жіночих прогімназіях; якщо ж не знайдеться вчителя рукоділля з таким цензом, то можливе призначення з іншою підготовкою, достатньою на думку місцевого навчального керівництва, у зв'язку з відсутністю в законі про вищі початкові училища вказівки на визначений ценз для згаданих учителів” [17, 114].

Про професійну компетентність вчителів праці у м.Єлисаветграді на межі століть красномовно говорить перебіг заняття праці в Єлисаветградському ремісничо-грамотному училищі у 1892-93 навч. р.: „Навчання, головним чином, йшло при виконанні приватних замовлень, що звичайно не могло не впливати на послідовність і правильність самого навчання, так як доводилося дітям робити не те, що слідувало б у потрібному порядку, а те, що стояло на черзі за замовленням” [6, 10].

Викладали працю в міських училищах досить малоосвічені, особливо в педагогічному відношенні люди. Так, у Биківському народному училищі м.Єлисаветграда вела уроки рукоділля випускниця вже згаданого ремісничо-грамотного училища, а у п'ятому міському училищі ковальським майстром було призначено людину, яка „навчалася ремеслу на місцевих заводах і курсу не закінчила ні в якій школі” [7, 28]. У сільських школах справа з якісним складом учителів ручної праці була ще гіршою.

Щоб підготувати вчителів до викладання ремесел, для них проводили літні короткострокові курси, на яких вони самі опановували ті чи інші ремесла. Організацією подібних курсів займалися в основному губернські земства й просвітницькі організації. Особливо активно виявило себе Київське товариство грамотності, влаштовуючи для народних учителів курси церковного співу та ручної праці [2].

Навчали на курсах ремеслам, столярній, палітурній справі, роботі по металу, ручній праці, крою і шиттю; вивчали елементи гігієни, бджільництво, сільськогосподарські напрямки: садівництво, городництво. Крім практичних занять, на курсах давали також відповідні теоретичні відомості, вивчали методику ручної

праці, розповідали про значення фізичної та ручної праці як загальноосвітнього предмета, історію ручної праці, погляди видатних педагогів на ручну працю: Амоса Коменського, Локка, Руссо, Песталоцці, Фребеля та ін., тогочасний стан викладання ручної праці, роботу навчальних закладів із підготовки вчителів ручної праці у Фінляндії, Швейцарії, Данії, Франції, Англії, Німеччині та Америці [18, 2134].

Директор народних училищ Херсонської губернії А.В.Білий зробив підсумок багаторічних зусиль земства з підготовки народних учителів до поширення у народі корисних знань та ремесел, у своєму виступі при відкритті курсів ручної праці в Одесі 1914 року. Зокрема, він наголошував: „Нам необхідні досвідчені вчителі ручної праці, потрібні освічені завідувачі ремісничими відділеннями і, нарешті, потрібні на місцях люди, котрі сприятимуть поширенню професійних знань... Завдання наші, які ми покладали на курси попередніх років, увінчалися успіхом” [18, 2106]. Попередник А.В.Білого, директор народних училищ Херсонської губернії В.І.Фармаковський був одним з теоретиків трудової школи, автором відомої свого часу книги „Педагогіка справи: теорія і практика трудового навчання у школі” [15], проте як практик він змушений був миритися з існуючим станом трудового навчання з усіма його недоліками і низьким якісним складом вчителів праці, прикладаючи при цьому чимало зусиль щодо їх поліпшення.

За сто років вимоги до фахової підготовки вчителів трудового навчання зросли незрівнянно. О.М.Коберник виділяє сім головних складових компетентності вчителя трудового навчання. Це – навчальна, культурна, здоров'язабезпечуюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська й підприємницька компетентності [3]. Л.Г.Хаст, В.В.Стешенко, Н.В.Вовк дослідили нові аспекти в підготовці вчителів технологій, серед яких зробили наголос на психологічній підготовці [15]. В.В.Радул акцентує увагу на соціальній зрілості вчителя [10]. І.А.Радецька звертає увагу на здатність учителя трудового навчання до творчого пошуку за допомогою евристичних методів [9]. В.В.Соловей досліджує аспекти технологічної підготовки вчителя технологій [12]. В.В.Бурдун акцентує увагу на об'ємі знань і вмінь, якими має володіти сучасний учитель технологій [1].

До спеціальних знань учителя трудового навчання, особливо у світлі змісту сучасної програми з трудового навчання, В.В.Бурдун відносить знання сучасної техніки й виробничих технологій, знання про рівень досягнень сучасної науки й техніки, структуру

й організацію різних видів виробництва, їх сучасний стан, тенденції й перспективи розвитку, системи й засоби управління обладнанням, про закономірності виробничих процесів, будову і принцип роботи обладнання, сучасні технології виробництва, принципи управління якістю продукції тощо. Він наголошує, що рівень педагогічної майстерності вчителя трудового навчання залежить від його здібності синтезувати знання з різних галузей науки й практики, структурувати їх, адаптувати до рівня сприйняття того чи іншого класу та зробити ці знання надбанням учнів цього віку.

Інші автори роблять наголос на професійній компетентності вчителя, на сполученні усіх її складових, насамперед, володінні системою психолого-педагогічних і концептуальних знань, педагогічної вмінності, володінні педагогічними вміннями й навичками, педагогічною майстерністю, системою загальнокультурних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, широкому кругозорі, загальній ерудиції, знаннях з різноманітних галузей соціальної, культурної, наукової, технічної інформації тощо [8, 40].

Враховуючи зростання вимог до професійної компетентності вчителя трудового навчання відбувається оновлення змісту їх підготовки у педагогічних вищих навчальних закладах. До програм підготовки вчителів технологій у ВНЗ вносяться зміни, які дозволяють майбутнім учителям технологій оволодівати саме тими знаннями й уміннями, які будуть їм потрібні в школі та дозволять більш професійно виконувати завдання, що ставить перед ними зміст оновленої програми з трудового навчання. Викладачі ВНЗ в рамках дисциплін, які вони викладають, прагнуть побачити зміст своєї дисципліни в загальному процесі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання й докласти всіх можливих зусиль для якісної підготовки цього фахівця. Звертається увага на методику організації проектно-технологічної діяльності учнів різних вікових категорій, створенні банку проектів з урахуванням різноманітних здібностей та інтересів школярів, технічної оснащеності шкільних майстерень.

Відомо, що початковим пунктом наукової теорії пізнання є зв'язок теорії з практикою. Виникнувши з практики, досвіду, наукові теорії та ідеї стають керівництвом до дії. У процесі застосування відбувається перевірка їх істинності. Враховуючи важливість практичної діяльності для розвитку теорії, в реалізації вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, ми визнали необхідним вивчення та узагальнення творчого досвіду викладачів Кіровоградського державного

педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Характерна особливість цього досвіду полягає в тому, що при пошуку шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя технологій викладачі факультету, виходячи з цілісності педагогічного процесу, здійснюють його в єдності змістовної і процесуальної характеристик.

В основу вдосконалення змістовного компоненту покладені ідеї генералізації та диференціації навчального матеріалу, а також інтеграції навчальних предметів. Значну увагу при підготовці майбутнього вчителя технологій викладачі кафедри загальнотехнічних дисциплін та методики трудового навчання Кіровоградського педуніверситету, намагаються приділити вивченню передових сучасних технологій обробки різних матеріалів, виробничих, інформаційних технологій тощо. Навчальними планами, за якими працюють на кафедрі, передбачено підготовку майбутніх учителів технологій до викладання народних ремесел. Для цього в процес навчання спеціальності включено курси з художньої обробки матеріалів, декоративно-прикладного мистецтва, народних ремесел тощо.

Для підготовки сучасних спеціалістів з конструювання та моделювання одягу, забезпечення їхньої творчої самореалізації, формування науково-обґрунтованих знань та вмінь у даній галузі впроваджено такі курси: „Художні основи створення та композиція костюму”, „Технічне моделювання та художнє оформлення костюму” тощо. Матеріали у навчальних курсах викладено за принципом від загального до часткового, в практичних завданнях – від простого до складного. Оскільки ці навчальні дисципліни є прикладними, то по кожній темі студенти мають виконувати практичні завдання, які допоможуть їм створити власні художньо-графічні роботи, визначити критерії для їх оцінки і правильного прочитання.

Особливу увагу при вдосконаленні змістовного компоненту викладачі факультету приділяють розробці навчальних завдань. Аналіз дозволяє виділити три типи завдань, що зустрічаються при викладанні прикладних дисциплін: наочні, логічні та психологічні. Опишемо перший тип завдань. При розв'язанні наочних задач студент має орієнтуватися в деякому наочному полі, в якому можуть „розміщатися” не тільки предмети (речі), але й їхні моделі у вигляді фотографій, малюнків, креслень, схем, макетів, комп'ютерних зображень. Орієнтування в наочному полі вимагає таких розумових дій, при яких студент за певними ознаками знаходить у ньому

об'єкти, проводить їх логічну вмотивовану класифікацію, щоб оперувати тільки значущими об'єктами, які дозволяють вирішити поставлене завдання.

Першочергове значення в досвіді викладачів кафедри загальнотехнічних дисциплін та методики трудового навчання нашого педуніверситету має вдосконалення процесуальних характеристик навчання. Багатьох наших педагогів, серед великої різноманітності способів проведення практичних занять, приваблюють ті, які дозволяють максимально використовувати інтерактивні методи навчання, при яких у діяльності викладача центральне місце займає не окремий індивід, а групи взаємодіючих студентів, які обговорюючи питання, сперечаються і погоджуються між собою, стимулюють і активізують один одного. Інтерактивні методи потребують осмисленої підготовки того, хто навчає, і готовності мислити тих, хто навчається. Це дає додаткові можливості для професійного зростання, для зміни себе, для навчання разом із тими, хто навчається. А саме, викладачі допомагають студентам оволодіти традиційними й нетрадиційними методами навчання та постійно застосовувати їх у навчальному процесі, вміти організувати роботу в базово-перехресних групах, у парах, у малих групах, вміти застосовувати в навчанні метод фантазування, метод взаємного навчання, метод створення ідеального об'єкта, володіти методикою вирішення проблемних ситуацій за допомогою методів „мозкового штурму”, „морфологічних матриць”, „синектики”, „фокальних об'єктів” тощо.

Наведемо приклади використання деяких із згадуваних методів. Мозковий штурм – методика творчого мислення, яка допомагає знаходити нові рішення через вивільнення індивідуальних здібностей мислення. Алгоритм діяльності наступний: оголошується тема, на дошці (чи плакаті) посередині записуються проблемні питання. У групі, за бажанням, обирається секретар, завдання якого – чіткий запис (реєстрація) ідей (пропозицій) групи стосовно відповіді на поставлене запитання. Запис проводиться навколо запитання (на дошці чи плакаті). Спочатку відбувається етап творчого мислення. Учасники штурму висувують ідеї для розв'язання проблеми. Цей процес триває поки, доки озвучуються нові ідеї. Потім починається етап впорядкування ідей (учасники перелаштовуються з творчого на критичне мислення). Записані ідеї групують та аналізують. Потім відбираються ті ідеї, що допоможуть у розв'язанні проблеми, поставленого запитання. У кінці заняття потрібно обов'язково підбити підсумки роботи,

зробити певні висновки. Правила поведінки ведучого під час „мозкового штурму”: зібрати якомога більше ідей щодо розв'язання проблеми; зосередитися, змусити працювати свою уяву, не відкидати ідею лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці; брати до уваги всі запропоновані ідеї, розвивати їх; не обговорювати, не критикувати висловлювання інших, не намагатися давати оцінку запропонованим ідеям.

Методика, що використовується на заняттях взаємного навчання, спонукає до самостійного мислення на першому етапі, а також створює можливості у подальшому до взаємонавчання і взаємообміну. Причому рівень комунікації слухачів розширюється, працюючи спочатку в парах, потім у четвірках тощо, знаходячи спільну думку з обраного питання, доповнюючи новими ідеями. Методика допомагає учаснику заняття відчувати, що його думка є складовою тих знань, які отримують усі, та він сам бере активну участь у формуванні основних висновків, шліфуючи свої знання за допомогою думок, висловлених іншими. Збільшуючи кількість учасників, з якими спілкується слухач (спочатку двоє, потім четверо, потім восьмеро), зростає його відчуття впевненості у своїх силах, крім цього виробляється вміння подати свою інформацію і порівняти її з іншою. Тим самим людина з пасивного слухача перетворюється у творця своїх знань – з об'єкта в суб'єкт пізнавальної діяльності.

Після закінчення університету, викладачі продовжують підтримувати тісний зв'язок та співпрацю з випускниками. В рамках „Дня відкритих дверей”, який щорічно відбувається на факультеті, ми радо зустрічаємо гостей (у тому числі колишніх випускників, що працюють у школах нашого міста та області), розповідаємо про новачки у викладанні технологій, проводимо майстер-класи, виставки студентських робіт, демонстрації моделей студентів тощо.

Важливе завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій полягає у підготовці творчих педагогів, здатних самостійно мислити, аналізувати різноманітні методичні й практичні матеріали, альтернативні підручники, програми, здійснювати їх відбір і будувати власну роботу у відповідності до сучасних вимог розвитку системи освіти. Випускник повинен вміти самостійно оцінювати і творчо застосовувати будь-які традиційні або нові підходи у трудовому навчанні.

Майбутні вчителі мають оволодіти базовими знаннями з педагогічної інноватики, інформацією про процеси оновлення сучасної загальноосвітньої школи, інноваційні підходи,

що застосовуються в освітній галузі „Технологія”, ознайомитися з досвідом вчителів-новаторів, які працюють у фаховій галузі, а також вчителів інших предметів.

У той же час актуальним є питання: чи достатньо лише зусиль педагогічних університетів для зростання якісного складу вчителів технологій країни, підвищення їх професійної компетентності, приведення її до рівня сучасних вимог. Питання залишається відкритим...

На нашу думку, на всеукраїнському рівні існує проблема забезпечення зростання фахової компетентності вчителів у цілому і вчителів технологій зокрема, до вирішення якої крім педагогічних ВНЗ має долучитись і держава, і бізнес, і громадськість. Статус учителя повинен набути нового значення, треба чітко розуміти, що учитель навчає та виховує майбутнє нашої держави. Ця проблема потребує комплексного вирішення, яке обіцяє не лише значне поліпшення стану освіти в державі, забезпечення реалізації певних навчально-виховних завдань, але й великий економічний ефект.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бурдун В.В. Проблеми фахової підготовки сучасного вчителя трудового навчання / Освіта Донбасу – Луганськ, 2007. – № 5-6. – С. 22-28.
2. Гур'янова О.В. Праця та підготовка вчителів до її викладання в початковій школі України (друга половина XIX – початок XX ст.) // Наукові записки. Серія: педагогічні науки. – Кіровоград, 2004. – Вип. 58. – С. 87-92.
3. Коберник О.М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті // Проблеми трудової і професійної підготовки: Зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2008. – Вип.12. – С. 9-16.
4. Курач М.С. Явище перенесення в художньо-трудовій підготовці майбутніх учителів трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – №1. – С. 29-32.
5. Лазаренко Н.Ю. Модель педагогічної діяльності вчителя трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2. – С. 44-46.
6. Матеріали шести народних училищ в г.Елисаветграді. – ф. 78, оп. 7, спр. 4, арк. 10. (ДАКО)
7. О семи Елисаветградских городских училищах за 1899г. – ф. 78, оп. 7, спр. 10, арк. 28. (ДАКО)
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М., 1998. – 658 с.
9. Радецька І.А. Евристичні методи активізації творчого пошуку майбутніх вчителів трудового навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – К.-Вінниця, 2008. – Вип. 19. – С. 457-461.
10. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.
11. Сидоренко В.К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №2. – С. 41-44.
12. Соловей В.В. Взаємозв'язок між технологічною підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та змістом професійно-орієнтованих дисциплін // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2. – С. 47-51.
13. Ушинський К.Д. Питання про народні школи // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2. – С. 56-63.
14. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2. – С. 31-55.
15. Фармаковский В.И. Педагогика дела: Теория и практика трудового обучения в школе. – Одесса, Тип. Л.Нитчс, 1911. – 182 с.
16. Хаєт Л.Г. Нові аспекти в діяльності вчителя праці // Проблеми трудової і професійної підготовки: Зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2008. – Вип.12. – С. 16-23.
17. Циркуляр по Одескому учебному округу №1 1916 г.
18. Циркуляр по Одескому учебному округу №12 1914 г.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гур'янова Оксана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальнотехнічних 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.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

**Оксана ДАНИЛКО**  
(Кіровоград)

*У статті розглянуто технологію визначення рівнів інтелектуальної культури у студентів фізико-математичного факультету. Подано результати анкетування, на основі яких описано критерії та показники інтелектуальної культури. Розглянуто детальний взаємозв'язок критеріїв, компонентів та показників інтелектуальної культури у професійній діяльності вчителя математики.*

**Постановка проблеми.** Вища педагогічна школа покликана готувати висококваліфікованих фахівців, здатних до

інтелектуальної, творчої діяльності як вищої форми прояву інтелектуальної культури особистості. Щоб знайти своє місце в житті, майбутній вчитель повинен: гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях; самостійно та критично мислити; уміти бачити та формувати проблему, знаходити шляхи раціонального її вирішення; усвідомлювати, де і яким чином здобути знання, уміння й навички можуть бути використані в оточуючій його дійсності; вміти самостійно працювати над



розвитком особистої моральності, інтелекту; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити тощо.

Закон України „Про освіту” так визначає цілі освіти: „Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. [5]

Таким чином, головний стратегічний напрям реформування системи освіти лежить в площині вирішення проблеми розвитку особистості студента, індикатором якого виступає його інтелектуальна культура.

Процес формування інтелектуальної культури майбутніх учителів математики не можна розуміти вузько, бачити в ньому лише прерогативу вузівської педагогіки. Величезний вплив тут має соціокультурний простір, що формує спосіб життя, породжує специфічний спосіб думок, сприяє виробленню певного ладу мислення, прагнень, надій, соціальних установок і ціннісних орієнтацій тощо. До впливу ВНЗ належить сприймання студентом внутрішніх впливів, що зумовлюються багатьма внутрішніми умовами і соціально-психологічними характеристиками особистості майбутнього вчителя математики, його суб'єктивним світом. Студент тут реагує на зовнішні стимули вибірково, має залежність від власних потреб, життєвого досвіду, настроєності на діяльність. Можна вказати на такі головні характеристики рівня якості освіти сучасного випускника ВНЗ, який відповідає вимогам європейського ринку праці [4]:

- показники інтелектуальних здібностей;
- показники творчих здібностей;
- показники рефлексивних здібностей;
- рівень гуманітарної підготовки;
- рівень професійної підготовки;

Актуальність обраної тематики підсилюється наявністю таких суперечностей:

- між швидко зростаючим обсягом нової інформації та недостатнім його відтворенням і використанням в навчально-виховному процесі як загальноосвітньої, так і вищої школи;
- між вимогами суспільства до рівня інтелекту і професійності сучасного педагога та недостатнім інформаційним забезпеченням;
- між творчим характером педагогічної праці і наявною спрямованістю математичних дисциплін.

Разом з тим, аналіз існуючої практики професійної підготовки майбутніх учителів математики показує, що, не дивлячись на значну потребу студентів у розвитку інтелектуальної культури, цілеспрямовано такий процес не організовується, інтеграція змісту дисциплін професійної підготовки на її формування є недостатньою, як і рівень уявлень студентів про сутність, зміст та умови

ефективного розвитку цього професійно важливого процесу.

Актуальність проблеми обумовлена складністю математичних дисциплін і відсутністю навичок планування та ефективного використання часу самостійної роботи, зростанням кількості навчальних дисциплін і зменшенням аудиторних занять, а також потребами засвоєння базових знань та вмінь для працевлаштування і застосування їх до конкретних ситуацій.

**Мета статті.** Основні напрямки перетворення сучасної загальноосвітньої і професійної школи неможливі без пошуку нових, ефективних шляхів оптимізації професійної підготовки спеціалістів. А це можливо, якщо сьогоднішні студенти будуть проявляти високий рівень інтелекту та культури, наполегливість у досягненні життєвих цілей, зацікавленість своїм майбутнім та майбутнім своєї держави [2].

Інтелектуальна культура майбутніх учителів повинна належати до основних пріоритетів державної політики в розвитку освіти. Адже вона передбачає формування цінностей особистості, задоволення її потреб і інтересів, всебічне розкриття і реалізацію потенційних можливостей, професійне та життєве самовизначення. Відповідно, зміниться статус студента у вузі, йому, у більш широкому обсязі, буде відводиться роль і функція суб'єкта педагогічного процесу, який активно здобуває знання й оволодіває способами діяльності, свідомо ідентифікується із системою вироблених людством цінностей та якостей, необхідних для творчої самореалізації в життєдіяльності.

Таким чином, освітня політика в нашій державі на сучасному етапі розвитку має потребу в оновлених методах освіти, що будуть стимулювати прояви інтелектуальної діяльності студентів фізико-математичних факультетів, поступовий перехід від формування себе усередині освіти до самоосвіти, а саме: самостійне мислення, використання індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, докорінне покращення професійної підготовки майбутнього спеціаліста, використання новітніх інформаційних технологій тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Для розв'язання нашої проблеми ми намагались органічно поєднати соціологічні та педагогічні методи дослідження: спостереження за проявом інтелектуальної культури майбутніх учителів математики; опитування студентів і викладачів (анкетування, інтерв'ю, бесіди).

Педагогічні спостереження проводилися на різних видах занять, під час позааудиторної діяльності, секційних заняттях школярів у

процесі керування студентами, у літньому таборі відпочинку дітей, під час педагогічної практики.

Індивідуальні та групові бесіди зі студентами, викладачами проходили у вільному режимі, під час яких з'ясовувалися питання, що були предметом даного дослідження.

Під час констатуючого етапу експерименту з'ясовувалося розуміння майбутніми вчителями математики значення інтелектуальної культури в умовах сьогодення та визначалася значущість для них різних форм діяльності.

Отримані під час опитування результати дають підстави для висновку, що більшість студентів прагне реалізувати свої потенційні можливості саме через підвищення свого рівня інтелектуальної культури. Але рівень прояву інтелекту не завжди є однаковим у різних формах діяльності. Таким чином, аналіз відповідей студентів та викладачів на запитання анкет дає підстави стверджувати, що:

1) не існує чіткого розуміння студентами поняття "інтелектуальна культура", що говорить про недостатність інформації відносно даної проблеми;

2) майбутніх учителів математики із запропонованих видів діяльності більше приваблює саме інтелектуальна та практична діяльність.

На нашу думку, даний факт можна пояснити професійною спрямованістю, напрямком обраної професії студентів;

3) більш значущою для майбутніх учителів є саме робота у ВУЗі, що сприяє покращенню рівня інтелектуальної культури, спонукає до пошуку рішень для виходу із складних ситуацій, вияву творчості, сприяє підвищенню емоційного фону тощо.

4) найважливішим методом підвищення якості підготовки та виховання інтелектуальної культури фахівців, спроможних творчо застосовувати знання в практичній діяльності є науково-дослідна робота студентів, ефективне використання сучасних пакетів програм, участь в господарських договірних роботах, в редакційно-видавничій роботі відповідної кафедри тощо.

Аналіз анкет з відповідями викладачів виявив, що останні мають певний досвід розробки та використання засобів формування інтелектуальної культури студентів. Але ці засоби не систематизовано, вони розроблені на основі інтуїтивних уявлень без належного наукового обґрунтування.

Так, наприклад, майже всі викладачі на запитання: «Що таке інтелектуальна культура?» дали відповідь, що це певний рівень знань, здатність до їх поповнення, вміння розпоряджатись ними.

Рівень інтелектуальної культури у професійній діяльності вчителя повинен відігравати важливу роль, а саме: вчитель повинен виховувати здатність до самоосвіти, прагнення до розширення світогляду, зацікавленість до дисциплін тощо.

На запитання: «Що, на Ваш погляд, гальмує формування інтелектуальної культури студентів», більшість викладачів дали відповідь, що більшість студентів працюють лише на репродуктивному рівні (за принципом: зубрив, здав, забув), мало хто використовує елементи творчості, використовує елементи інтелектуальної діяльності на заняттях.

Цікаві відповіді ми отримали на запитання: «Що б Ви бажали змінити в організації навчального процесу для ефективнішого формування інтелектуальної культури майбутніх вчителів?». Деякі викладачі вважають, що, перш за все, вчитель повинен любити свій предмет, захоплюватись ним; повинен допомагати своїм учням самовдосконалюватись, виховувати в них високий рівень інтелектуальних здібностей та творчих можливостей.

Зважаючи на отримані результати, перед нами постало питання про визначення критеріїв та рівнів, за якими вивчався наявний стан прояву інтелектуальної культури майбутніми вчителями математики у ході пізнавальної діяльності [3].

Критерії – це ознаки, за якими класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність [6]. Правильно дібрані критерії дають змогу порівнювати дієвість і надійність тих чи інших засобів, ретельно вимірювати діапазон їх впливу на майбутнього вчителя фізичного виховання. Важливо, щоб обрані критерії мали однакову форму чи показник (словесний або цифровий).

Тому нами було виділено такі критерії сформованості інтелектуальної культури майбутніх учителів математики:

- ціннісно-мотиваційний;

- когнітивний;

- праксіологічний;

до яких відносять такі компоненти:

1. глибина, усвідомленість та широта пізнавальних інтересів;

2. наявність особистісного смислу пізнавальної діяльності;

3. розвиненість інтелектуальних почуттів (любов до істини, радість відкриття тощо), умінь та прийомів організації розумової діяльності;

4. особливості перебігу інтелектуальної діяльності і індивідуальні властивості розвитку інтелектуального мислення;

5. використання творчості у професійній діяльності;
6. повага до інтелектуальної власності;
7. практичний довід роботи з інформацією для досягнення навчально-пізнавальних, педагогічних та дослідницьких завдань: реальна та потенційна поведінка в інформаційному полі;
8. цінність інформаційної безпеки.

На основі аналізу функцій та компонентів інтелектуальної культури нами розроблені показники інтелектуальної культури майбутнього вчителя математики. Детальний опис показників, критеріїв і компонентів інтелектуальної культури вчителя математики представлено в таблиці 1.

**Компоненти, критерії і показники інтелектуальної культури вчителя математики** Таблиця.1

Критерії	Компоненти								
	інтелектуальна діяльність	професійна компетентність	інтелектуальне мислення	ціннісні орієнтації	творча діяльність	інтелектуальні уміння	інтелектуальна активність	роумова культура	інтелектуальність та ерудиція
<b>Ціннісно-мотиваційний</b>	глибина, уважливості та широта пізнавальних інтересів;	прагнення до самореалізації, вміння адаптуватися в інформаційному суспільстві; змотивованість;	правильна до планувальна складова інтелектуальної діяльності; знання, їхній топік, цінності;	ціннісні орієнтації до інтелектуальної діяльності;	навантаження інтелектуальної діяльності; творчість, ініціативність, підприємливість;	розуміння інтелектуальних умов; вміння;	навантаження інтелектуальної діяльності; активність;	розуміння інтелектуальної діяльності; вміння;	толерантність, відповідальність, демократизм;
<b>Когнітивний</b>	освідченість у процесі діяльності;	вміння аналізувати інформацію, оцінювати її, обробляти, використовувати у професійній діяльності;	навантаження інтелектуальної діяльності; вміння мислення; вміння;	вміння обробляти інформаційний суспільстві;	розуміння інтелектуальних умов, вміння, підприємливість, ініціативність, творчість;	освідченість у використанні знань (інформації);	вміння до творчості;	вміння шляхів формування роумової культури;	вміння, відповідальність, підприємливість, ініціативність;
<b>Практико-орієнтований</b>	реальна та потенційна інформаційна діяльність;	практичний довід роботи з інформаційною діяльністю; педагогічних, навчально-пізнавальних, дослідницьких завдань, та дослідницьких завдань;	застосування прийомів інтелектуальної діяльності у практичній діяльності;	переконання широкості у практичній діяльності;	особистісна творчість, ініціативність, підприємливість, ініціативність, творчість, ініціативність, підприємливість, ініціативність, творчість;	переконання широкості інтелектуальних умов у практичній діяльності;	розуміння професійних умов діяльності; професійної діяльності;	використання прийомів роумової діяльності для досягнення навчально-пізнавальних завдань;	досвід застосування знань, вміння, відповідальність, підприємливість, ініціативність;

Проведений аналіз змісту інтелектуальної культури майбутніх учителів математики дозволяє розглядати її як складний, динамічний процес розвитку особистості внаслідок інтелектуальної, творчої діяльності особистості, професійної підготовки в умовах соціокультурного середовища тощо та розробити механізм діагностики рівня сформованості досліджуваного процесу у майбутніх учителів-математиків.

Відповідно до визначеної логіки завдань констатуючого етапу експериментального дослідження, нами встановлено рівневі характеристики інтелектуальної культури майбутніх учителів математики: низький, середній, високий.

*Перший рівень (високий).* Майбутні вчителі математики проявляють активне, зацікавлене, творче ставлення до того чи іншого виду діяльності; розуміють шляхи реалізації себе як

особистості, професіонала; потребують умов для розвитку своїх сплячих потенціалів, творчості; здатні до прояву вольових актів для досягнення життєво важливих орієнтирів; спрямовані не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, опанування теоретичних основ, а й на безпосереднє застосування їх на практиці; проявляють самостійність у формуванні завдань діяльності та шляхів їх реалізації.

*Другий рівень (середній).* Майбутні вчителі математики проявляють сталу інтелектуальну культуру, що побудується усвідомленими спонуканими і реалізується в репродуктивній, нормативній діяльності рекреативними засобами; проявляють пізнавальність, пов'язану із розв'язанням проблемних питань; усвідомлюють значущість інтелектуальної культури для власної життєвої перспективи та необхідність стати кваліфікованим, соціально-активним спеціалістом; ситуативно проявляють творчість.

*Третій рівень (низький).* У майбутніх учителів математики спостерігається нерозвинутість здібностей у різних видах діяльності, вони не намагаються підвищувати свій рівень інтелекту, мають недостатньо високий рівень інтелектуальної культури, підпорядковуючи її проміжковим цілям репродуктивного відтворення знань; не усвідомлюють мету засвоєння професії; через недостатній духовний розвиток або несприятливий вплив середовища дезорієнтовані відносно цінностей життя; не готові до проектування життєвої перспективи для подальшої життєдіяльності.

З метою визначення бальної оцінки відповідно рівнів сформованості інтелектуальної культури нами була запропонована 3-рівнева шкала (рис. 1).



Рис. 1. Шкала рівнів сформованості інтелектуальної культури майбутніх учителів математики

Бальна оцінка, визначена за шкалою рівнів сформованості інтелектуальної культури, обробляється за допомогою методів математичної статистики [1], в результаті чого отримується середній бал вибіркової сукупності, який повинен відповідати тому чи іншому рівню інтелектуальної культури майбутніх учителів.

Це дозволяє зробити висновки стосовно загального рівня сформованості інтелектуальної культури майбутніх учителів математики за результатами прояву критеріїв сформованості.

**Висновки.** Аналіз змісту положень, що стосуються інтелектуальної культури, форм її

прояву, у національних документах з питань освітньої політики показав: передбачається таке загальне спрямування й організація освітнього процесу, що відповідає інтелектуальній культурі особистості у різних її формових.

Метою освіти визначається створення умов для розвитку і самореалізації інтелекту особистості; всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і пізнавальних здібностей; виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору; збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Основні напрями перетворення сучасної загальноосвітньої і професійної школи неможливі без пошуку нових, ефективних шляхів оптимізації професійної підготовки спеціалістів, які і лягли в основу розробки

критеріїв та рівнів визначення інтелектуальної культури особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
2. Бабанський Ю.К., Поташник М.М. Оптимізація педагогічного процесу. – К., 1984. – 288с.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 175 с.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Про освіту: Закон України. – К.: Міносвіти України, 1996.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: “Екс Об”, 2004. – 304 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Наукові інтереси:* проблеми формування інтелектуальної культури особистості вчителя математики.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

**Тетяна ДОВГА**  
(Кіровоград)

*В статті піднімається проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів як передумови збереження духовного та соціального здоров'я учнів у навчально-виховному процесі.*

Організм людини взаємодіє з навколишнім середовищем, яке прямо чи опосередковано впливає на особистість. Від взаємодії з середовищем значною мірою залежить стан загального здоров'я людини та його окремих складових.

Здоров'я дитини – це стан її повного фізичного, душевного та соціального благополуччя. Питання збереження та зміцнення здоров'я дитини належить до стратегічних завдань суспільства. З кожним роком в Україні погіршується стан здоров'я дітей. За інформацією Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України, Українського НДІ охорони дітей і підлітків, негативні зрушення проявляються вже не у відсотках, як це було у 70-тих – 80-тих роках, а в багатократному збільшенні частоти захворювань (у 3,5 – 10 разів і більше). Численними дослідженнями встановлено, що протягом всього періоду навчання у школі збільшується кількість відхилень у стані здоров'я дітей і хронічних захворювань, знижуються показники фізичного й психічного розвитку дітей і підлітків, погіршується стан духовного і соціального здоров'я [5]. Недостатньо уваги приділяється питанню

створення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчального процесу, практичній організації шкільного середовища, яке сьогодні має набути здоров'язбережувального змісту.

**Метою даної статті** є представлення сучасних поглядів на проблему компетентності та можливостей формування комунікативної компетентності молодших школярів як складової комунікативного та здоров'язбережувального середовища.

Проблемою дитячого здоров'я опікувались видатні педагоги минулого (С. Русова, Я. Чепіга, А. Макаренко, В. Сухомлинський), її продовжують розробляти сучасні вчені та практики (О. Савченко, Т. Бойченко, О. Вашенко, С. Свириденко, Н. Денисенко, В. Язловецький та ін.).

Великого значення В.О. Сухомлинський надавав психічному і соціальному здоров'ю дітей. Він писав: "У життєдіяльності людського організму величезну роль відіграють мислення, свідомість. Здоров'я людини, як істоти соціальної, залежить не тільки від зовнішніх умов, а й від внутрішнього, психічного почуття. Особливо велика ця залежність у той період, коли організм ще тільки формується. Думка, мислення, свідомість, психіка дитини, образно кажучи є повітрям, на якому тримаються крила здоров'я" [7, 210-211].

Дослідник О.Я. Савченко вважає, що соціальна складова здоров'я характеризує ефективність взаємодії людини з соціальним середовищем: у сім'ї, класі, громаді, професійному оточенні. Соціалізація відбувається у різних групах, перебуваючи в яких, людина виконує різні ролі, при цьому в неї виникає стан емоційного благополуччя або неблагополуччя [8, 94].

Для того, щоб дитина комфортно почувала себе в соціальному середовищі, воно повинно бути здоров'язбережувальним і, в свою чергу, складатися з предметного, комунікативного, корекційно-розвивального та оздоровчого.

Здоров'язбережувальне середовище спрямоване на:

1) розвиток тіла та фізіологічних систем організму дитини взагалі та дихальної, серцево-судинної, нервової систем, опорно-рухового апарату зокрема;

2) розвиток пізнавальних процесів (сенсорного та інтелектуального), психічних процесів (адекватності психічного відображення, сприйняття, уваги, позитивного мислення, пам'яті та ін.);

3) формування психічних станів (у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності);

4) вільний природний прояв позитивних емоцій;

5) розвиток особистісних якостей (відповідальності за доручену справу, витривалості, впевненості в своїх силах, знаннях; доброзичливості, самоповаги; емоційно-вольової сфери, активності, цілеспрямованості, ціннісного ставлення до життя, здоров'я, природи, людей, миру на Землі, до навчання);

6) подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, самого себе, до людей [1; 3].

Важливу роль в здоров'язбережувальному середовищі відіграє комунікативний компонент, який покликаний забезпечити міжособистісні взаємини між суб'єктами педагогічного процесу: дітьми, педагогами, батьками; надати можливості для повноцінного спілкування, тобто створити комунікативне середовище.

Комунікативне середовище забезпечує умови для спілкування дітей між собою. Цими умовами є різні види діяльності дітей: навчальна, ігрова, трудова, спортивна тощо. Також це сюжетно-рольові, рухливі, конструктивні, дидактичні, театралізовані та спортивні ігри, позакласні заходи з предметів та виховні заходи різноманітного спрямування, різні види праці молодших школярів (побутова, ручна, художня, технічна, сільськогосподарська, суспільно корисна та ін.),

спортивно-оздоровча робота та художньо-естетична діяльність [2].

Комунікативне середовище сприяє також формуванню у дитини соціальної зрілості – складної особистісної якості, пов'язаної з умінням спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на долавання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших.

До того ж, комунікативне середовище зумовлює формування в молодших школярів різноманітних *життєвих компетентностей* та *життєвих навичок*, що забезпечують їх реалізацію.

*Компетентність* – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими [4].

Поняття компетентності містить набір знань, навичок та ставлень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Відомо, що *життєва компетентність* – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини.

В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. Саме він є перехідною ланкою від позиції дошкільника до нової соціальної позиції – школяра, який вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві.

Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування життєвої компетентності.

Різновидом життєвої компетентності є *комунікативна компетентність* – здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерним є досягнення партнерами взаєморозуміння, краще усвідомлення ситуації і предмета спілкування. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Комунікативна компетентність молодших школярів – здатність користуватися рідною мовою як засобом мовленнєвої взаємодії у товаристві людей, знаходити своє місце серед них, розуміти їх і бути зрозумілими, узгоджувати власні бажання з намірами інших учасників спілкування.

Зміст комунікативної компетентності:

- обізнаність дитини зі способами та засобами мовленнєвої взаємодії (лінгвістичними та комунікативними);

- адекватність вибору наявних навичок та вмінь, застосовування їх у мовленнєвій взаємодії;

- орієнтація у ситуації спілкування (доцільно добирати мовленнєві та немовленнєві засоби, виходячи зі змісту ситуації, її учасників, власного ставлення);

- комплексне, варіативне, творче застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів відповідно до поставленої мети.

На наш погляд, комунікативна компетентність слугує формуванню *життєвих навичок*, які сприяють соціальному здоров'ю:

1) навички ефективного спілкування:

- уміння слухати;
- уміння чітко висловлювати свої думки;
- уміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги та звинувачень;
- оволодіння невербальним мовленням (жести, міміка, інтонації тощо);
- адекватна реакція на критику;
- уміння просити про послугу або допомогу.

2) навички співчуття:

- уміння розуміти потреби і проблеми інших людей;
- уміння висловити це розуміння;
- уміння зважати на почуття інших людей;
- уміння допомагати та підтримувати;

3) навички спільної діяльності та співробітництва:

- уміння бути "членом команди";
- уміння визнавати внесок інших у спільну роботу;
- уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність.

Формування комунікативної компетентності починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись ustalених правил етикету. У повсякденному житті дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування між собою дорослих, дітей тощо. Мовленнєва взаємодія здебільшого виникає в навчанні, в ігрових ситуаціях, у самообслуговуванні, коли діти не лише послуговуються мовленнєвими штампами, а й творять власні форми комунікативної поведінки.

Успішному збагаченню учнів знаннями й соціальним досвідом сприяє така організація діяльності, у якій використовуються комунікативно-ситуативні завдання морального та етичного змісту. Розв'язуючи їх, учні вчаться оперативно і правильно оцінювати ситуацію, розуміти інших, ефективно використовувати слово як засіб переконувати, вміло керувати своїми емоціями. Ці завдання побудовані так, що учень може продемонструвати своє розуміння норми поведінки лише тоді, коли володіє культурою спілкування, що передбачає готовність і здатність до комунікативної діяльності. Формування комунікативних умінь ефективно відбувається в умовах, наближених до реальних, спеціально створених педагогічних ситуаціях. Комунікативно-ситуативні завдання подаються у вигляді діалогу, роздуму, розповіді, поради. Різні за видом, змістом і складністю педагогічні ситуації допомагають учням зв'язно будувати висловлювання, спонукають до розмірковувань, сприяють послідовному розвитку мисленнєвих операцій і реалізації світоглядного компонента виховної функції навчання; розвивають мислення, зосередженість, і, що особливо важливо, виконують здоров'язбережувальну функцію: допомагають зберегти психічне і соціальне здоров'я.

Завдання такого змісту можуть складатися вчителем на основі народної творчості, художніх творів, а також життєвих ситуацій, притаманних основним видам діяльності молодших школярів [10; 11].

Наведемо приклади, які вказують на:

*а) вирішальну роль слова, комунікації у спілкуванні:*

#### **Про силу і красу слова**

Добре слово варте завдатку. Добрим словом мур проб'єш, а лихим і в двері не ввійдеш. Ласкаве слово – що весняний день. М'які слова і камінь крушать. Шабля ранило тіло, а слово – душу. Слово може врятувати людину, слово може і вбити (Із "Золотослова").

*б) неприпустимість нанесення образи, душевного болю іншій людині з допомогою слова:*

**Образливе слово**

Одного разу Син розсердився і згорячу сказав Матері образливе, грубе слово. Заплакала Мати. Схаменувся Син, жаль стало йому Матері. Ночей не спить – мучить його совість: адже він образив Матір.

Йшли роки. Син-школяр став дорослою людиною. Настав час їхати йому в далекий край. Поклонився Син Матері низько до землі і говорить:

- Простіть мене, Мамо, за образливе слово.
- Прощаю, - тихо сказала Мати й зітхнула.
- Забудьте, Мамо, що я сказав Вам образливе слово.

Задумалась Мати, геть посмутніла. На її очах з'явилися сльози. Каже вона Синові:

- Хочу забути, Сину, а не можу. Рана від колючки загоїться й сліду не залишиться. А рана від слова заживає, проте слід глибокий зостається (За В. Сухомлинським).

*в) встановлення позитивних контактів та приятних стосунків між людьми з допомогою загальноприйнятих словесних форм та виразів:*

**Доброзичливі побажання, вітання**

А батькові твоєму, щоб жито родило. Будьте здорові! Від краю до краю всім добра бажаю! Жити вам, поживати та добра наживати! По цій мові та будьмо здорові! Пошли вам здоров'я та з неба дощ, та хліб, та цвіт, та всячину! Не поминай лихом, а добром як хочеш! Віншую, віншую, бо пироги чую. Великий рости, щасливий будь, себе не хвали, другого не гудь (Із "Золотослова").

Такі завдання мають бути зрозумілими та близькими досвіду дітей, яких треба вчити аналізувати й моделювати поведінку та взаємини людей, виходячи з власного сприйняття.

Добрый виховний ефект дають бесіди з використанням вищезазначених матеріалів. Вони розширюють знання про довкілля, розвивають самосвідомість, уміння вступати у діалог, висловлювати власну думку та зіставляти її з думкою інших людей, ураховувати їхні побажання.

Формувальне значення для комунікативного та здоров'язбережувального середовища навчання й виховання молодших школярів мають такі професійно-особистісні поведінкові прояви вчителя:

- доброзичливість, увага до проблем учня у спілкуванні з ним;
- привнесення особистісного досвіду та емоційного переживання у викладання і повсякденне спілкування з учнями;

- гуманне мислення, здатність бачити в дитині не учня, а людину, що навчається;
- ціннісний підхід до особистості дитини, повага її гідності, самобутності;
- культивування теплих, емоційно-забарвлених взаємостосунків з учнями, щира симпатія до них і тонке сприйняття їх безпосередніх потреб;
- вміння за допомогою гумору, добродушного жарту розрядити обстановку, яка може перерости у конфлікт [9].

Збереження здоров'я підростаючого покоління є справою всього суспільства, яке має забезпечувати реальні можливості для його зберігання в умовах сім'ї та школи. Поставлена проблема вимагає від педагогів пошуку нових підходів до формування комунікативної компетентності, яка сприяє зміцненню духовного та соціального здоров'я дітей.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберегаючої діяльності початкової школи// Початкова освіта. – № 46 (334). – 2005. – С. 2-4.
2. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета// Дошкільне виховання. – № 7. – 2008. – С. 12-15.
3. Денисенко Н. Формування свідомого ставлення до здоров'я// Дошкільне виховання. – № 9. – 2008. – С. 3-5.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Інформаційні матеріали щодо стану здоров'я дітей в Україні та основних чинників, які впливають на його збереження/ Інформ. зб. МОН України. – №15-16. – 2008. – С. 23-25.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
7. "Обережно: дитина!" : В. О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2008. – Кріло здоров'я. – 264 с.)
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К.: СПД "Цудзиневич Т.І." – 2007. – 204 с.
9. Хоружа Л. Етика педагогічної взаємодії як основа збереження психофізичного здоров'я молодшого школяра // Початкова школа. – №7. – 2009. – С. 51-54.
10. Якименко С. І. Свічадонько: збірник вправ на народознавчій основі. // Миколаїв: Видавець Ганна Гінкул, 2004. – 124 с.
11. Якименко С. І. Співуча пір'їнка: диференційовані завдання з української мови. // Миколаїв: Видавець Ганна Гінкул, 2004. – 88 с.

**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 молодших школярів, здоров'язбережувальні технології навчання й виховання учнів, компетентнісний підхід в освіті.

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПРОЦЕС ЇХ ПОДАЛЬШОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Микола ДУБІНКА  
(Кіровоград)

*У статті на основі розкриття особливостей та аналізу процесу соціалізації старшокласника показуються перспективи самовизначення та подальшого становлення юної особистості.*

**Постановка проблеми.** У процесі сучасних соціальних перетворень постійно підвищуються вимоги до особистості та її діяльній сфері: гнучкості її мислення; рішучості щодо дій, зваженості у рішеннях, креативності щодо процесу здійснення; самостійності та відповідальності у прийнятті рішень; готовності до виявлення власного потенціалу; прагнення до оволодіння новими формами самовизначення та самореалізації у життєвому просторі. Складність дотримання цих вимог та ефективність їх реалізації визначається суперечливими процесами суспільного поступу, де особистість має постійно розв'язувати певну протирічливість, яка виникає між вимогами, що ставить життя і суспільство до особистості, та тим досвідом (знання, ціннісні орієнтації тощо), яким вона вже володіє. Звідси прагнення людини до пошуків свого місця в суспільному просторі, до подальшого пізнання світу, до збагачення свого досвіду. Тому не випадково проблема соціалізації школяра та її вплив на процес самовизначення особистості набуває особливого значення. І особливо це стосується позиції старшокласника.

У ранній юності значно спадає гострота міжособистісних конфліктів, менше проявляється негативізм у ставленні до оточення, поліпшується фізичне й емоційне самопочуття учнів, підвищується комунікабельність, знижується рівень тривожності, нормалізується самооцінка. Водночас це вік специфічних психологічних контрастів, що характеризують як внутрішній світ старшокласника, так і сферу його міжособистісних стосунків: у юнаків і дівчат спостерігаються акцентуації характеру, які не трапляються більше в жодному віковому періоді, характерна посилена увага до внутрішнього світу особистості, своєрідна вікова інтроверсія. Саме тому проблема самовизначення юної особистості є досить актуальною, а ефективність її залежить від впливу соціального оточення, де людина безпосередньо розвивається, соціалізується.

**Аналіз актуальних досліджень.** До розгляду проблеми соціалізації в цілісному

освітньому процесі у психолого-педагогічній літературі зверталися М.Й.Боришевський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко (соціалізація в контексті навчання й виховання особистості); Л.І.Божович, І.С.Кон, Н.В.Чепелева (вікові особливості перебігу процесу соціалізації); В.Н.М'ясищев, М.В.Савчин, Т.Д.Щербань (питання взаємодії особистості й шкільного середовища); М.Г.Казакіна, Р.С.Немов, А.В.Петровський (соціалізація особистості в колективі).

А проблема самовизначення особистості як центрального психологічного новоутворення у старшому шкільному віці була предметом вивчення у працях таких науковців (О.І.Баришева, П.П.Блонський, Л.І.Божович [1], Л.С.Виготський, М.Р.Гінзбург [2], В.В.Давидов, І.В.Дубровіна [9], Д.Б.Ельконін, І.С.Кон [4; 5], М.І.Мельникова, А.В.Мудрик [6], Г.П.Ніков, Т.А.Осипова, Н.С.Пряжников, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, В.Ф.Сафін [7], М.П.Тимофієва, Д.І.Фельдштейн [10] та ін.). Аналіз багатьох зазначених джерел дає змогу стверджувати, що особистісне самовизначення є результатом соціального розвитку людини в період ранньої юності та залежить від засвоєння індивідом певної системи, знань, норм і цінностей, тобто рівня її соціалізації.

У цій статті ми прагнемо розкрити особливості та здійснити аналіз процесу соціалізації старшокласників як важливого чинника самовизначення молоді людини.

**Виклад основного матеріалу.** Процес становлення старшокласника є досить складним і протирічливим. Труднощі полягають у тому, що рання юність, створюючи внутрішні умови, сприятливі для того, щоб людина почала замислюватися для чого вона живе, ще не є тією базою, яка була б достатньою для їх 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.

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 в дійсності самим собою, самовизначається в різних аспектах життєдіяльності. А сам процес самовизначення особистості, як стверджують Г.П.Ніков та В.Ф.Сафін, є цілеспрямованою всебічною творчою поведінкою, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідей, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання [7].

Тому, на основі вищезазначеного, можна стверджувати, 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» [8, 222-223].

Хоча є й інша позиція науковців. Так дослідниця І.В.Дубровіна стверджує, 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 й тимчасові перспективи; 3) становлення передумов індивідуальності, як результату розвитку і усвідомлення своїх здатностей та інтересів кожним старшокласником [9].

Взагалі, спостерігаючи та аналізуючи діяльність старшокласників у соціумі, усю складну систему їх взаємостосунків, варто розрізнити два рівні соціальної детермінації: рівень соціальних процесів і явищ (тієї чи іншої поведінки в цілому як масового, стійкого соціального явища) і рівень індивідуальної поведінки (одична конкретна поведінка). Вони відрізняються 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 старшокласника – це соціально детермінований і психологічно мотивований процес. Загалом регуляція поведінки учнів старшої школи, розв'язання суперечностей і конфліктів зумовлені як впливом зовнішніх чинників (вимоги батьків, групи однолітків, учителів, моральні вимоги, соціальні норми тощо), так і суб'єктивними особливостями юної особистості (ціннісні орієнтації, мотиви, потреби та ін.).

Не випадково, як стверджує Д.І.Фельдштейн, процес самовизначення знаходиться у безпосередньому зв'язку із соціалізацією особи. Науковець зазначає, що «особистісне самовизначення – це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі». Д.І.Фельдштейн акцентує увагу на соціальному аспекті самовизначення у юнацькому віці, оскільки основою цього процесу є «формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху» [10, 94-124], де одне з центральних місць належить вихованню. Взагалі, потенційні можливості навколишнього середовища необхідно уміло використовувати в процесі виховання, адже у середовищі, під його впливом, людина соціалізується.

В цілому соціалізація (лат. – суспільний) – процес засвоєння індивідом певної системи, знань, норм і цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Соціалізація містить як соціально-контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні процеси, що впливають на її формування [8, 240]. Тому сам процес «соціалізації» інколи співвідноситься то з вихованням, то з формуванням особистості. При цьому варто виокремити такі види соціалізації (за критерієм наявності мети щодо засвоєння соціального досвіду): а) цілеспрямована (людина ставить мету щодо змісту соціального досвіду, який вона прагне засвоїти і знає, яким чином здійснити цей процес); б) стихійна (засвоєння людиною норм, правил поведінки, поглядів, стереотипів відбувається без визначення мети і механізмів їх засвоєння).

Через соціалізацію відбувається усвідомлення і перетворення індивідом соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Її мета – допомогти школяру адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого самовизначення.

Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у діяльності та спілкуванні, який має своєрідний характер, адже є комплексом взаємодії індивідуального і суспільного.

Не випадково М.Р.Гінзбург, говорячи про необхідність самовизначення, зазначає, що воно певною мірою детерміноване вимогами суспільства, але в той же час вказує, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка загострюється у юнацтві [2, 19-22].

Загалом у вітчизняній соціально-психологічній і психолого-педагогічній літературі виокремлюють такі джерела соціалізації старшокласників: 1) первинний досвід, пов'язаний із періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки в сім'ї, загалом власний індивідуальний досвід старшокласника (стереотипи поведінки формуються шляхом сигнальної спадковості, тобто через наслідування дорослих і є досить стійкими, що може стати причиною психологічної несумісності, асоціальної поведінки тощо); 2) культурно-соціальний досвід, що цілеспрямовано передається учням через різні соціальні інституції, передусім через систему освіти, навчання й виховання (дошкільні заклади, школу і т. ін.); 3) активність самої особистості у виборі знань та їх осмисленні; вміння порівняти різні погляди і критично їх оцінити; активна участь у практичній, перетворювальній діяльності і спілкуванні.

Розглядаючи проблему самовизначення в період ранньої юності І.С.Кон зазначає, що сутність її полягає у «чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих», а також «у виборі соціально і особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта». Науковець стверджує, що питання «Хто Я?» означає у юнацькому віці здебільшого перспективи і можливості: «Ким я стану?», «Що станеться зі мною у майбутньому?». Тобто, думки про майбутнє стають переважаючими, а плани на майбутнє не вичерпуються питанням «Ким бути?», а окреслюють вже нову якісну проблему «Яким бути?» [5]. Не випадково поняття «самовизначення» І.С.Кон пов'язує з процесами «пошуків себе», «відкриття я», соціального і морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і «виразно соціальний зміст» [4]. Характерне для старшокласників формування образу «Я» у юнацькому віці є основою подальших процесів самовизначення,

таких як відкриття особистістю свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї неповторності і унікальності та цілеспрямованість процесу самопізнання [5].

Відкриття внутрішнього світу, що відбуваються в ранній юності, поєднані з переживанням їх як цінності. Тому відкриття себе як неповторно унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, в який особистість поступово входить: з однієї сторони, – усвідомлення власного «я» («Хто я?», «Який (-а) я?», «Які мої здібності?», «За що я можу себе поважати?»), а з іншої – усвідомлення своєї позиції у світі («Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі?», «Ким я хочу стати?», «Що я повинен (-на) зробити, щоб і я сам (-а), і навколишній світ стали краще?»). При цьому важливо зазначити, що самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення. Визначальну ж роль у самовизначенні відіграє самосвідомість, що виступає основою побудови ставлення особистості до себе та взаємодії з іншими людьми. Не випадково Л.Д.Столяренко у посібнику «Основи психології» характеризує юнацький вік як той, коли відбувається формування самосвідомості та власного світосприйняття. Даючи відповідь на питання «Який (-а) я?», «Чого я прагну?», старшокласник формує: 1) самосвідомість (цілісне уявлення, емоційне відношення 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 здібність до абстрактно-теоретичного мислення); 3) прагнення критично осмислити все оточуюче, самозатвердити свою самостійність та оригінальність (створити власні теорії сенсу життя тощо). Крім того, цей віковий період є періодом прийняття відповідальних рішень, а саме: вибору професії та свого місця в житті, вибору сенсу життя.

В аналізі проблеми самовизначення особистості учня старшої школи актуальною є тема свободи як «феномена повного внутрішнього самовизначення» (В.Франкл, Т.Буякас, І.Мартинюк), визнання права особистості на самоствердження й розвиток. При цьому сутнісними характеристиками самовизначення старшокласників за сучасних умов повинні стати: суб'єктність (свідома активність та цілеспрямованість суб'єкта в його конструктивній діяльності, міра свободи у прийнятті рішень під час задоволення потреб) та креативність (здатність до творчого мислення та прийняття нестандартних рішень).

Так К.Роджерс у своїх дослідженнях стверджує, що особистість є контролюючим

центром для прийняття рішень, де сутність природи кожної людини є реалістичною і конструктивною та заслуговує довіри. Пробудження сутності сили розвитку особистості, формування особистісної, індивідуальної суб'єктивності відбувається лише на основі вільного вибору, де вирішальну роль у розвитку людини відіграють її уявлення про себе та самоощінок.

Оскільки усвідомлення свого призначення, сенсу життя та професіональний вибір спрямовують процес розвитку учнів старших класів і визначають їх майбутнє, рівень самовизначення визначається через складний комплекс їх відчуттів, особливостей сприйняття дійсності, образ «Я», що наявний на даному етапі розвитку, індивідуальне сприйняття світу та ставлення, що формуються в індивідуальному досвіді старшокласників і мають суттєвий вплив на їх стосунки, рішення і вчинки.

У цілому, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, Л.І.Божович вказує, що подальший процес самовизначення формується в умовах закінчення школи і пов'язаний з необхідністю, так або інакше, вирішити проблему свого майбутнього. При цьому вибір подальшого життєвого шляху та сам процес самовизначення є ефективним центром їхньої життєвої ситуації, що пов'язана з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, із необхідністю вирішувати 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 прагнення об'єднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ та узагальнені уявлення про самого себе, тим самим визначити зміст свого власного існування. Вона зафіксувала надзвичайно істотну характеристику самовизначення в юнацькому віці – двоплановість: самовизначення здійснюється «через діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності шукання 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.

Взагалі ж потреба старшокласників у самовизначенні, як стверджує О.І.Баришева, обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: формуванням світогляду як узагальної форми самосвідомості, що виявляється у прагненні оцінити себе з позицій

декларованих у суспільстві і фактично пануючих у ньому цінностей, та «відкриттям Я», що має прояв через почуття власної індивідуальної цілісності і неповторності. Варто зазначити, що у структурі соціалізації старшокласників цінності виступають тією проміжною ланкою, яка регулює відповідність між поведінкою, діями, інтересами, потребами учня, що слідує із соціальних відносин. А ті соціальні події, що відбуваються у світі й нашій країні, змушують юнаків та дівчат самостійно робити вибір, особисто орієнтуватись у всьому й займати незалежні позиції. Саме тому порівняно з минулими поколіннями теперішні старшокласники характеризуються більш розумно-практичним поглядом на життя, незалежністю й самостійністю.

Найважливішою психологічною умовою виникнення й розвитку самовизначення старшокласників є їхні ціннісні орієнтації, які визначають мотивацію поведінки особистості і є вагомим чинником впливу на всі сторони життя людини. Як стверджує дослідник І.А.Вінгін, ціннісні орієнтації старшокласників необхідно розглядати як певний етап особистісного розвитку, виокремлюючи такі їх напрямки: 1) суспільно-прогресивна спрямованість (превалювання духовних цінностей, гармонійне поєднання суспільних та особистих інтересів); 2) створюючо-трудова (інтерес до продовження навчання, чітке уявлення про свою майбутню професію з акцентом на предметах, які необхідні в подальшому, врахування суспільних інтересів); 3) спрямованість типу «активне самоствердження» (прагнення проявити себе через різноманітні види діяльності); 4) пасивна спрямованість (зорієнтованість виключно на матеріальні цінності, нівелювання соціально-значимих цілей, апатичне ставлення до суспільства); 5) утримансько-приспосовницька спрямованість (людина погоджується приносити користь, але лише для себе, не обмежуючи власних бажань; інтереси суспільства її не стосуються). Звідси можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації старшокласників мають протирічливий характер: по-перше, це система моральних норм, яка базується на загальнолюдських гуманістичних засадах, де домінуючими є принципи свободи, особистої автономії, повага прав інших людей, самореалізація особистості; по-друге, до системи цінностей входять: матеріальні блага, культи сили, досягнення мети будь-якою ціною. Саме тому старшокласникам досить не просто визначитися щодо власних життєвих принципів, їх ціннісні орієнтири нестійкі.

До спроби створення єдиної теорії самовизначення в юнацькому віці вдався психолог М.Р.Гінзбург. Основою, із позиції

якої автор підходить до вирішення проблеми самовизначення, є уявлення про ціннісно-змістову природу особистісного самовизначення. Рівень особистості – це рівень ціннісно-змістової детермінації, рівень існування у світі змістів і цінностей. Виокремлення основних функцій змістових утворень дозволить краще зрозуміти його підхід до самовизначення: 1) існування у світі змістів є існування на власне особистісному рівні, галузь змістів і цінностей є та галузь, у якій і відбувається взаємодія особистості і суспільства; 2) провідна роль цінностей для формування особистості; сповідання цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, надовго визначаючи собою її головні характеристики особистості, її основу, мораль та моральність; таким чином, визначення цінності є визначенням особистістю самої себе; 3) створення еталона, образу майбутнього й оцінка діяльності з моральної, смислової сторони [3]. Отже, в основі самовизначення в юнацькому віці лежить особистісне самовизначення, що має ціннісно-змістовну природу, активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі змісту свого власного існування.

Як ми з'ясували 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. Таке посилення інтересу до своєї особистості в цей період є умовою цілеспрямованої самоосвіти й самовиховання. Цей завершальний етап формування особистості в школі найбільш повно проявляє ціннісно-орієнтаційну діяльність школяра, розвиває особистісну рефлексію, певний рівень домагань. У цей період основними компонентами особистості старшокласника стають: самоуправління «Я» (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекція дій та вчинків, планування життя та діяльності); скерованість особистісної характеристики особистості (вибіркове ставлення людини до дійсності); можливість особистості (сукупність здібностей, яка забезпечує успіх діяльності); характер (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства).

Не випадково особливий вплив соціуму в юнацький період зумовлений спілкуванням, основним змістом якого є ровесник або інша значуща людина. У контексті соціалізації

спілкування можна розглядати у двох головних аспектах: як засвоєння старшокласником соціокультурних цінностей у процесі шкільного навчання і як його самореалізацію в ході соціальної взаємодії з учителями, однокласниками та іншими людьми. Старший шкільний вік особливо загострює проблему спілкування й саме тут помітно проявляється тенденція до задоволення потреби у спілкуванні на всіх рівнях, інтенсивність якої може бути такою високою, що стає центром життєвих прагнень юнацтва. Спілкування проявляється в побудові взаємин з ровесниками на основі певних етичних норм, що визначають учинки старшокласників; у формуванні загальних поглядів на життя; стосунків між людьми, тобто особистісних смислів; у формуванні самосвідомості; у створенні передумов для виникнення нових завдань і мотивів подальшої власної діяльності тощо. В цьому віці однолітки відіграють основну роль у розвитку соціальних навичок старшокласників. Характерні для цього віку стосунки рівності допомагають виробленню позитивних реакцій на різні кризові ситуації, в які потрапляють юнаки та дівчата. Водночас деформація взаємовідносин, наприклад відсутність взаєморозуміння між учителем і учнем, безсистемність виховання чи його фрагментарність стають основною причиною деформації становлення особистості в ході соціалізації. Загалом усвідомлення рефлексивних, емоційних, динамічних якостей, а також особливостей зовнішності та фізичного розвитку проходить під домінантним впливом ровесника чи друга.

П.П.Блонський слушно зазначав, що з кожним наступним кроком старшокласника розширюється коло його спілкування; це означає, що розширюється адресат цього спілкування, представленість у цьому спілкуванні суспільства як цілого. Крім того, змінюються також його змістовна сторона і засоби, де вже адресатом стає суспільство в цілому.

У контексті соціально-психологічних особливостей соціалізації важлива роль відводиться примноженню контактів старшокласника з іншими людьми в умовах суспільно значущої спільної діяльності, а провідною групою, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються змістом спільної діяльності, є колектив, де виникає найсприятливіша ситуація для соціалізації старшокласників: він з'єднує суспільство й учня, презентуючи загальнолюдські цінності в емоційно закріпленій формі.

Важливо, що соціально-психологічною детермінантою становлення й розвитку особистості старшокласника в процесі

соціалізації є діяльнісно-опосередкований тип взаємовідносин, який складається в референтно-значущій групі (або групах). При цьому мають бути створені належні умови для подальшого самовизначення, самовиявлення та самореалізації школяра. Так при організації спільної діяльності, як стверджують С.Д.Максименко, Т.В.Щербань, важливо враховувати наступне: по-перше, оцінка, результат діяльності кожного старшокласника залежить від успіху всього класу; по-друге, кожен учень впевнений, що в разі потреби він отримає необхідну допомогу однокласників; по-третє, стимулюється активність кожного учня, кожен може розраховувати на уважне ставлення до своєї думки; по-четверте, соціометричний статус усіх учнів класу однорідний; по-п'яте, рівень успішності учнів класу відносно однорідний.

При цьому варто зазначити на такій соціально-психологічній особливості – розвиток соціальної компетентності як основної складової здатності старшокласника в процесі спілкування та взаємодії набувати нових друзів і зберігати вже існуючих. Цей розвиток базується, частково, на здатності старшокласників до соціального порівняння, що дає змогу виявити й оцінити характерні риси інших. Спираючись на ці оцінки, юнаки та дівчата вибирають друзів і визначають своє ставлення до різних груп і компаній, які становлять частину оточення ровесників. Вони також шукають друзів за принципом схожості, заміщаючи кількість друзів якістю дружби з небагатьма ровесниками, що поділяють їхні погляди й цінності.

Сказане дає змогу констатувати, що соціалізація старшокласників у школі опосередкована мірою їх входження у шкільний колектив. Однією з найважливіших особливостей міжособистісних стосунків у колективі є соціально-психологічний феномен, який виражається в емоційному залученні кожної особистості до групи як до цілого, з яким особистість усвідомлено чи неусвідомлено себе ідентифікує. Йдеться про «ефект групового духу» чи «групової думки», тобто стиль мислення людей, цілком залучених до групи, зокрема шкільного класу, для яких домінантним чинником є прагнення до єдності думок. Так виникає феномен колективної ідентифікації, яка базується на визнанні за кожним членом групи однакових прав і обов'язків, готовності проявляти підтримку та сприяння. Психологічною особливістю такої групи є колективне самовизначення, що проявляється у вибіркового ставленні кожного його члена до будь-яких явищ крізь призму колективних переконань, принципів, ідеалів, спільних дій. При цьому старшокласник

здатний вибірково ставитися до впливу свого колективу, орієнтуючись на осмислені, добровільно прийняті групові норми. Таким чином, група найбільше сприяє встановленню комунікативних стосунків між своїми членами, створює для них можливості особистісного зростання й ефективного виконання спільної діяльності, слугує засобом розширення соціальних контактів старшокласників та їхньої успішної соціальної адаптації.

**Висновки.** Результати проведеного теоретичного аналізу проблеми дозволяють констатувати, що в період ранньої юності у рамках становлення нового рівня самосвідомості у молодій людині відбувається формування стійкого уявлення про себе, воно визначається наявними ціннісними орієнтаціями, підкріплюється системою суспільних стосунків. У результаті соціалізації особистості виникає особливе особистісне новоутворення – «самовизначення». Керуючись наробками науковців (М.Р.Гінзбург, І.С.Кон, А.В.Мудрик, Г.П.Ніков, В.Ф.Сафін та ін.) і підводячи підсумок сказаному, можна виокремити структурно-змістовні компоненти самовизначення в юнацькому віці: 1) особистісне самовизначення має ціннісно-змістову природу та є активним визначенням позиції старшокласника щодо соціально значущих цінностей; 2) у цьому віці особистісне самовизначення є генетично вихідним і визначає розвиток усіх інших типів самовизначення; 3) особливості особистісного самовизначення зумовлюють характеристики соціального самовизначення; 4) на основі особливостей соціального самовизначення у старшокласника виробляються вимоги й очікування до певної професії, здійснюється професійне самовизначення; 5) самовизначення у старшому шкільному віці тісно пов'язане з уявленнями про своє майбутнє; 6) особистісне самовизначення нерозривно пов'язане з переструктуруванням мотиваційної сфери старшокласника.

Загалом, феномен особистісного самовизначення для старшокласників є провідним центром соціалізації; виникнення цього феномену 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 в соціумі.

У цілому можна назвати найважливіші психологічні чинники соціалізації старшокласників: соціально-психологічні (характеризують мікросередовище школярів,

його інституції соціалізації, норми, цінності; ефективні умови взаємодії, взаєморозуміння, сприймання людьми один одного; механізми впливу на особистість, розвиток її потреби в спілкуванні тощо); психолого-педагогічні та соціально-педагогічні (проявляються у вибірково-активному ставленні старшокласників до сфери спілкування, яка переважає, до педагогічних впливів сім'ї, школи, суспільних інституцій, соціально-моральних цінностей і норм, які представлені на мікрорівні). При цьому показником результативності соціалізації старшокласників у мікросоціумі є новий характер самовизначення та сформованість їхніх ціннісних орієнтацій.

Тому стосовно основних шляхів оптимізації процесу соціалізації сучасних старшокласників, то ними можуть бути: залучення учнів до спеціально організованого, ціннісно насиченого навчально-виховного процесу; роз'яснення старшокласникам моделей соціально схвальної поведінки, забезпечення їх чіткими життєвими орієнтирами; усвідомлення педагогами та батьками власних індивідуально-типологічних особливостей і реалізація їх у комунікативній діяльності; формування в учнів мотивації у навчальній діяльності; корекція комунікативних деформацій в учасників взаємодії; виявлення вікових та індивідуальних особливостей учнів, що впливають на процес соціалізації; гуманізація відносин у батьківському, шкільному середовищі та в групі однолітків; актуалізація комунікативних знань і вмінь, усебічний розвиток високої комунікативної

культури старшокласників; систематична діагностика та профілактика особистісних деструкцій учнів старшого шкільного віку.

#### 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. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 192 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1985. – 244 с.
6. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977.
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердловский институт. – Свердловск, 1986. – 142 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОБ». – С. 222-223; 240.
9. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1983.
10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И.Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – С. 94-124.

#### 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.

## ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО АПРОБАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Олександр ЖОСАН**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються питання впровадження спеціальної підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в системі післядипломної педагогічної освіти, ролі й місця самостійної роботи вчителів у процесі такої підготовки.*

#### **Постановка проблеми, формулювання цілей статті**

Питанням розробки навчальної літератури нового покоління приділяється багато уваги Міністерством освіти і науки, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, Академією педагогічних наук України. Останніми роками видано чимало важливих документів, які регламентують діяльність науковців і педагогів щодо видання нових підручників, поліпшення їх якості. Наразі,

проблема якісного підручника, адаптованого до вікових особливостей учнів, з гарним методичним і дидактичним апаратом залишається ще до кінця не розв'язаною. Однією з головних причин цього є недостатньо якісна апробація підручників, яка щорічно проводиться обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти на базі загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України. Незважаючи на те, що процес апробації чітко регламентований відповідними нормативними документами, у вчителів виникає чимало труднощів стосовно практичної реалізації її завдань, що значною мірою

спричинено недостатнім рівнем їхньої готовності до такого виду діяльності.

Відповідно до вимог нормативних документів Міністерства освіти і науки України апробацією навчальної літератури мають право займатися лише висококваліфіковані та досвідчені педагоги, як правило, зі званням "Вчитель-методист". Тому підготовка вчителів до цього виду діяльності здійснюється, головним чином, у системі післядипломної педагогічної освіти. Основною формою такої підготовки є обласний постійно діючий науково-практичний семінар для вчителів, що здійснюють апробацію шкільної навчальної літератури. Підготовки ж учителів, які планують займатися апробацією, у чинних нормативних документах не передбачено.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою зміст підготовки до апробації шкільної навчальної літератури має бути складовим елементом змісту підвищення кваліфікації вчителя, має містити теоретичну й практичну інформацію, необхідну для здійснення відповідних професійних функцій. Нами доведено, що підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури є процесом формування професійної готовності до нового виду діяльності, який містить: сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання; готовність як усталене умотивоване прагнення виконати свій обов'язок учителя-предметника, учителя-дослідника.

Метою написання статті є спроба визначити роль і місце самостійної роботи вчителів у системі його підготовки до апробації шкільної навчальної літератури.

Виклад основного матеріалу

Під час побудови змісту й методики підготовки вчителів ми намагалися проектувати усі основні види діяльності через комплекс спеціально підібраних навчальних дисциплін, що моделюють основні типи професійних задач вчителя, передбачених завданнями підготовки. Особливо слід підкреслити важливість наповнення усіх видів діяльності особистісним сенсом, який має місце лише в тому випадку, якщо навчальний процес буде детермінований конкретною професійною діяльністю.

Ми прийшли до висновку, що професійна готовність вчителя до апробації шкільної навчальної літератури як якісний показник рівня підготовленості спеціаліста, може формуватися лише в умовах цілеспрямовано організованої педагогічної системи. Невід'ємною складовою розробленої нами та експериментально перевіреної системи підготовки вчителів до апробації навчальної

літератури є самостійна робота вчителя (рис. 1).

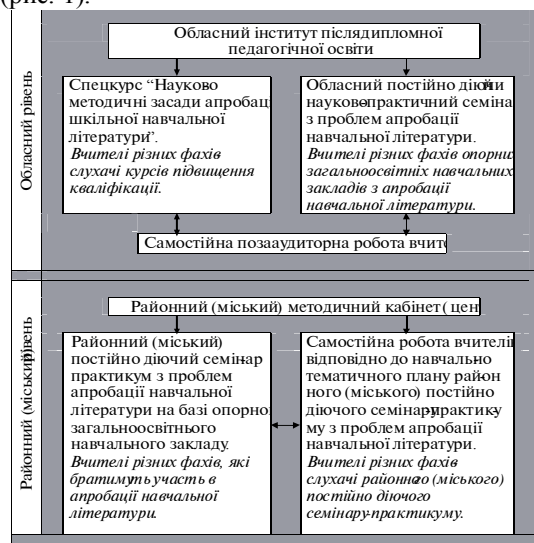


Рис. 1. Місце самостійної роботи у системі підготовки вчителя до апробації шкільної навчальної літератури

У науково-педагогічній літературі зустрічаються різні визначення самостійної роботи. На думку Я.О. Черньонкова [11], самостійною можна вважати таку діяльність, яку той, хто навчається, виконує, виявляючи максимум активності, творчості, самостійних суджень та ініціативи. П.І. Підкасистий [7] головною ознакою самостійної роботи вважає наявність у кожному виді навчальної діяльності студента (слухача) так званої генетичної клітинки, тобто конкретної пізнавальної задачі, яка передбачає поступове збільшення кількості знань та їх якісне ускладнення, оволодіння раціональними методиками й прийомами розумової праці, вміннями систематично й ритмічно працювати, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності.

Н.Г. Лукінова [6] визначає такі ознаки самостійної роботи: відсутність прямої сторонньої допомоги; опора на власні знання, вміння, переконання, життєвий досвід, світогляд; використання їх при розгляді проблеми та шляхів її розв'язання; висловлення особистого ставлення до проблеми; прояв ініціативи під час виконання роботи.

Для підвищення якості самостійної роботи та її результативності, як вважає І.Я. Грубар, з метою формування й розвитку педагогічних компетенцій, слухачі мають забезпечуватися необхідними підручниками, навчальними та методичними посібниками. Цьому сприяють також електронні варіанти конспектів лекцій, лабораторно-практичних занять, тематики рефератів та окремих питань з розділів, що виносяться на самостійне опрацювання тих, хто навчається [3, 134].

Самостійна робота в системі післядипломної педагогічної освіти є наслідком правильно

організованої аудиторної навчальної діяльності, мотивує її розширення, поглиблення й продовження у позааудиторний час. Відповідним чином організована та керована навчальна робота може бути одним із головних засобів оволодіння вчителем новими навчальними завданнями.

Самостійна робота може містити позааудиторну роботу, яку задають у різних формах, але взагалі це окрема зайнятість того, хто навчається, за обраною ним із підготовлених або самостійно розробленою програмою. Самостійна робота вчителя у післядипломній освіті повинна розглядатися як специфічна форма (вид) навчальної діяльності. Це – *найвища форма* його навчальної діяльності. Для самого вчителя самостійна робота має бути усвідомлена як вільна за вибором та внутрішньо вмотивована діяльність. Вона передбачає виконання цілого комплексу дій: усвідомлення мети своєї діяльності; сприймання навчального завдання; самоорганізації у розподілі навчальних дій у часі, самоконтролі за їх виконанням. Самостійна робота – це діяльність, що організується самим учителем у силу його внутрішніх пізнавальних мотивів у найбільш зручний та раціональний, з його точки зору, час; діяльність, що контролюється ним самим у процесі й за результатом на основі опосередкованого системного управління з боку викладача (методиста) або заочної (дистаційної) навчальної програми [2; 11; 12].

Таким чином, створюючи модель підготовки вчителя до апробації шкільної навчальної літератури, ми намагалися врахувати компонент самостійної роботи, необхідність якої була б зрозумілою не лише викладачу або методисту, але й самому вчителю-слухачу.

Проблема готовності вчителя до самостійної роботи переростає у проблему попереднього підвищення навчальної мотивації, формування інтересу до навчання [1; 6; 9]. У сучасній дидактиці вищої школи та післядипломної освіти широке визнання отримала концепція особистісно-діяльнісного підходу, яка полягає в тому, що основне завдання викладача та методиста полягає не в трансляції нових знань, а в організації активної самостійної роботи тих, хто навчається. Тому визначаються такі ознаки самостійної роботи: наявність спеціально організованої навчальної діяльності; наявність технології процесу навчання; наявність результату діяльності [6; 10]. Це дозволяє розглядати самостійну роботу вчителів у процесі підготовки до апробації навчальної літератури як взаємопов'язану та взаємозалежну спільну діяльність викладачів (методистів) та вчителів, оскільки самостійна робота завжди передбачає пряме або

опосередковане керівництво та є результатом двох взаємопов'язаних процесів: діяльності того, хто навчається, та діяльності того, хто навчає (табл. 1).

Таблиця 1  
Взаємозв'язок діяльності викладача (методиста) та вчителя-слухача при організації його самостійної роботи в процесі підготовки до апробації навчальної літератури

№ пор.	Діяльність викладача (методиста)	Діяльність учителя-слухача
1.	Розроблення методичних рекомендацій з організації самостійної роботи вчителя під час підготовки до апробації навчальної літератури	Ознайомлення з методичними рекомендаціями, систематизація знань і вмінь, необхідних для успішного здійснення самостійної роботи
2.	Визначення мети самостійної роботи, розроблення тематики завдань та їх змісту	Ознайомлення з загальною тематикою завдань та зі змістом даного завдання
3.	Планування способів виконання завдань	Ознайомлення зі способами виконання завдань, окремих дій, визначення їх черговості та взаємозв'язків, пошук альтернативних рішень
4.	Створення умов для виконання завдань	Реалізація умов, які сприяють виконанню завдань
5.	Керування виконанням завдань	Оволодіння способами виконання завдань, реалізація окремих етапів самостійної роботи
6.	Оцінювання, коригування	Самоконтроль, самооцінювання, самокоригування

Необхідною умовою творчої взаємодії викладача (методиста) і вчителя-слухача у системі самостійної роботи виступає сформованість у вчителя-слухача вміння організовувати свою діяльність. Ми поділяємо думку вчених [7; 9], що визначають три якісних рівні розвитку самоорганізованості того, хто навчається, які слід урахувати при організації самостійної роботи під час підготовки до апробації навчальної літератури:

- перший рівень – *операційний* (спроможність виконувати певне коло операцій; при цьому самоорганізованість ще не сформована й відсутня особиста відповідальність за результат роботи);

- другий рівень – *функціональний* (передбачає самоорганізацію окремих видів самостійної роботи; ця самоорганізація здійснюється при наявності безпосередніх



зовнішніх стимулів і мотивів: очікувань та вимог викладача, методиста);

- третій рівень – *особистісний* (виражається у спроможності до самоорганізації діяльності на основі ухвалення та реалізації власних рішень, а також сформованої відповідальності та моральної готовності до виконання самостійної роботи.

Для досягнення результативності самостійної роботи лише вмінь учителя-слухача організувати свою навчальну діяльність недостатньо. Необхідною є творча співпраця його з викладачем (методистом). Використовуючи результати дослідження психологічних особливостей педагогічної діяльності, яке здійснив О.О. Леонтьєв [5], ми визначили такі умови успішного здійснення співпраці викладача (методиста) та вчителя-слухача в процесі його підготовки до апробації навчальної літератури: 1) правильне планування змісту самостійної роботи; 2) оптимальний вибір засобів для реалізації цього змісту; 3) швидке й правильне орієнтування викладача (методиста) у мінливій обстановці під час виконання самостійної роботи; 4) використання механізму зворотнього зв'язку.

Методика організації самостійної роботи передбачає також контроль за діяльністю вчителя-слухача. Рівень знань визначається за допомогою таких параметрів, як глибина, широта та усвідомлення навчального матеріалу, а рівень умінь устанавлюється за допомогою постановки завдань на використання даного вміння [6; 10; 11].

Можна запропонувати такі шляхи співпраці викладача (методиста) і вчителя-слухача: використання стимулюючих, регулюючих та спрямовуючих прийомів втручання викладача (методиста) у самостійну роботу вчителів; організація форм кооперації вчителів у системі самостійної роботи, які не лише контролюють одне одного, але й підвищують мотивацію діяльності; впровадження у систему самостійної роботи елементів змагань та взаємодопомоги; створення системи спілкування, яку зорієнтовано на дорослу людину з високим рівнем свідомості та самооцінки.

*Якщо якусь із ланок поданої вище системи умов і заходів буде порушено, то вся співпраця може стати неефективною.*

Самостійна робота дозволяє слухачам забезпечити вирішення комплексу завдань: розвиток та закріплення знань теоретичного характеру; розвиток умінь аргументовано й точно викладати своє розуміння питань теми; формування вмінь і навичок самостійної роботи, творчого підходу до виконання

поставлених завдань; здійснення самоконтролю та самокорекції рівня засвоєних знань і вмінь.

Під час самостійної підготовки до вирішення визначених завдань слухачам слід рекомендувати: опрацювати визначену літературу; скласти тези, план відповідної статті, книги; підготувати доповідь; прорецензувати статтю; здійснити порівняльний аналіз джерел, написати реферат тощо.

Ми розробили тематику рефератів, індивідуальних завдань та колективних проєктів для самостійної роботи слухачів та апробували її під час здійснення експериментальної роботи:

1. Критерії та складові якості навчальної літератури.

2. Філософські основи системи перевірки якості навчальної літератури.

3. Нормативно-правове забезпечення апробації шкільної навчальної літератури.

4. Історія та сучасний стан підручникотворення в світі та в Україні.

5. Законодавство України з питань книговидавництва та інтелектуальної власності.

6. Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, Г.Г.Ващенко про вимоги до шкільного підручника та проблеми забезпечення його якості.

7. Контроль якості навчальної літератури у вітчизняній освіті в 20–80-х роках ХХ століття.

8. Становлення системи державно-громадської експертизи та апробації шкільної літератури в незалежній Україні.

9. Сучасна методика підготовки та проведення уроків з використанням підручників і посібників.

10. Психологічні особливості організації роботи з підручником на уроці.

11. Форми і методи організації самостійної роботи учнів з використанням підручника.

12. Методологія вивчення проблеми апробації шкільної навчальної літератури у системі освіти.

13. Апробація навчальної літератури в системі інноваційної діяльності в закладі освіти.

14. Моніторинг якості шкільної навчальної літератури.

15. Науково-методичне забезпечення проведення апробації шкільної навчальної літератури.

*При виконанні завдань самостійної роботи слухачі напрацьовують навички самостійного аналізу, вміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності. Підготовлені вчителями завдання розглядаються на семінарах і практичних заняттях.*

Організація консультативної допомоги та системи контролю спрямовує вчителів на більш раціональний шлях у самостійному оволодінні професійними знаннями та вміннями. Однією з найважливіших форм контролю за правильною організацією самостійної роботи є виконання конкретних практичних завдань. Можна виокремити три основні етапи у методиці здійснення такої роботи.

На *першому етапі* проводиться загальна консультація для всієї групи, на якій викладач (методист) коротко ознайомлює слухачів з вимогами до індивідуальної роботи, розглядає приклади планів робіт, слухачі отримують завдання на певний період – обрати тему, скласти список літератури та розробити план роботи.

На *другому етапі* консультації носять індивідуальний характер. Викладач (методист) знайомиться з напрацюваннями слухача, вносить необхідні корективи до них та надає методичну допомогу стосовно проведення дослідження.

На *третьому етапі* викладач (методист) здійснює оцінювання індивідуальної роботи слухача, враховуючи: вміння працювати з науковою літературою, аналізувати, систематизувати, виділяти головне, узагальнювати; науково-теоретичне обґрунтування проблеми; повноту й глибину розкриття теми; рівень самостійності у висвітленні найважливіших питань теми; мовленнєву культуру автора.

Літературу для самостійної роботи вчителі мають отримувати в районному (міському) методичному кабінеті (центрі), обласному інституті післядипломної педагогічної освіти та за допомогою мережі “Інтернет”.

Висновки.

На завершення можемо зробити такі висновки:

- самостійна робота вчителя у післядипломній освіті має розглядатися як найвища форма його навчальної діяльності;
- для вчителя самостійна робота має бути усвідомлена як вільна за вибором та внутрішньо вмотивована діяльність, яка передбачає виконання цілого комплексу дій;
- правильно організована, методично й дидактично забезпечена самостійна робота може бути одним із найважливіших чинників успішної підготовки вчителя до складних видів діяльності, зокрема до апробації шкільної навчальної літератури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюшина М. Організація самостійної роботи студентів з теоретичним матеріалом за умов інноваційного навчання / М. Артюшина // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 91–95.
2. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов / А. А. Вербицкий // Высш. шк. России. – 1995. – № 3. – С. 15–19.
3. Грубар І. Я. Організація індивідуальної та самостійної роботи студентів І курсу факультету фізичного виховання з дисципліни “Анатомія людини” / І. Я. Грубар // Професійні компетенції та компетентності вчителя : зб. наук. праць за матер. регіональн. наук.-практ. семін. 28–29 листоп. 2006 р. / Тернопільський нац. пед. університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2006. – С. 133–134.
4. Жосан О.Е. Підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в умовах закладу післядипломної освіти / О.Е. Жосан // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 75. – С. 37–41.
5. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности преподавателя / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 91 с.
6. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лукинова Н. Г. – Ставрополь : СГУ, 2003 – 190 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
8. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. Робота методкабінету / В. І. Пуцов. – К. : Вид. дім “Шкільний світ”. Вид. Л. Галичина, 2005. – 128 с.
9. Тюріна В. О. Формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка. Історія педагогіки” / В. О. Тюріна. – К., 1994. – 58 с.
10. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дисс. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук : спец. 13.01.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 44 с.
11. Черньонков Я. О. Самоосвіта вчителя як показник творчого становлення / Ярослав Олександрович Черньонков // Педагогічний вісник. – 2007. – № 4. – С. 54–58.
12. Чміль А. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації на сучасному етапі / А. Чміль, Л. Ляхоцька, В. Розмариця. – Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 40–45.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Жосан Олександр Едуардович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

*Наукові інтереси:* теорія і методика виховної роботи в системі загальної середньої освіти; історія і сучасний стан підручникотворення; технологія апробації шкільної навчальної літератури та підготовка вчителів і методистів районних (міських) методичних кабінетів до цього виду діяльності; підготовка вчителів до викладання християнської етики.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Долорес ЗАВІТРЕНКО  
(Кіровоград)

*У статті обґрунтовується сутність підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності. Також розкривається специфіка, зміст і форми підготовки студентів факультету загальнотехнічних дисциплін до пошукової, дослідницької та експериментальної роботи.*

Впродовж останнього десятиріччя в системі вищої освіти в Україні прослідковується характерна тенденція посилення інноваційності у сфері професійної підготовки нової генерації майбутніх педагогів. Пов'язане це, передусім, зі становлення ринкової економіки в державі, підвищенням ролі інтелектуальних функцій у професійній діяльності фахівця, необхідністю забезпечення сучасної загальноосвітньої школи кваліфікованими педагогічними кадрами. Вирішення окреслених завдань можливе за умови сформованості у майбутніх вчителів технологій високого рівня готовності до професійної орієнтації учнів основної школи.

Одним із напрямів підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх вчителів технологій до такої діяльності є розвиток у них дослідницьких умінь, які в майбутньому дозволять знайти оптимальні способи вирішення діючих суперечностей між стрімким розвитком науки, техніки і технологій, зростанням обсягу професіографічної інформації та вмінням цілеспрямовано організувати профорієнтаційну діяльність учнів основної школи. Саме цим визначається актуальність і соціальна значущість проблеми, оскільки цей педагог в змозі створити умови для професійного самовизначення учнів, формування у них готовності до обґрунтованого й усвідомленого вибору майбутньої професії.

Метою статті є обґрунтування сутності підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної орієнтації учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності.

Варто зауважити, що проблема вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх вчителів технологій тривалий час перебуває у полі зору вітчизняних дослідників. Так, зокрема, у працях А. Киверялга, О. Коберника, В. Мадзігона, А. Рацула, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського та ін. обґрунтовуються теоретичні, методичні і організаційні засади формування і розвитку його фахової майстерності.

Крім того в останні роки здійснено низку досліджень, у яких розкриваються окремі аспекти удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя технологій. До них ми можемо віднести дисертаційне дослідження В. Вітренко (графічна підготовка вчителя трудового навчання), Т. Демиденка (підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності), Н. Знамеровської (підготовка вчителя трудового навчання до розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів основної школи), А. Іванчука (підготовка майбутніх учителів трудового навчання до керівництва технічною творчістю школярів), В. Кузьменка (практична підготовка студентів до проведення занять у навчальних майстернях) В. Курок (інтеграція навчальних дисциплін в структурі підготовки вчителя до трудового виховання школярів), Г. Разумної (підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до естетичного виховання учнів основної школи), М. Свіржевського (підготовка майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл), Б. Сіменач (розвиток творчих здібностей студентів), В. Тешенка (забезпечення міжпредметних зв'язків у змісті підготовки вчителя трудового навчання), Л. Хоменко (підготовка вчителя трудового навчання до конструювання, моделювання, розробки технології і виготовлення швейних виробів) та ін.

Незважаючи на таку кількість досліджень у галузі теорії і методики професійної освіти все ж окремі проблеми залишилися поза увагою науковців і, передусім, у сфері підготовки майбутніх вчителів технологій до професійної орієнтації учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності. Пов'язане це, передусім, з суттєвими змінами у нормативно-правовій базі здійснення професійної орієнтації учнів в останні роки. До таких документів належить:

– Розпорядження Кабінету Міністрів України „Про затвердження плану заходів, спрямованих на розвиток системи професійної орієнтації населення, на період до 2009 року” (№ 576-р від 25 липня 2007р.);

– “Концепція державної системи професійної орієнтації населення” (затверджена

Постановою Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008 р.) [4];

– “Положення про Раду з питань професійної орієнтації населення” (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 28 від 21 січня 2009 р.) [5].

У означених нами вище документах визначено одним із стратегічних напрямів підготовку та професійний розвиток кадрового ресурсу професійної орієнтації населення, забезпечення ними обґрунтованого й усвідомленого професійного самовизначення учнівської молоді у процесі допрофільної підготовки і профільного навчання. При цьому з поміж напрямів профільного навчання, перелік яких відповідає соціально-диференційованим видам професійної діяльності людини, надзвичайно важливим є технологічний профіль, оскільки він забезпечує підготовку учнів старшої школи до професійного самовизначення у сфері інженерно-технічних і робітничих професій.

Отже, за останні роки специфіка професійної діяльності вчителя освітньої галузі “Технології” суттєво змінилася і, передусім, розширилася кількість завдань і напрямів його педагогічної роботи. До таких завдань належить необхідність здійснення ними професійної орієнтації в школі, яка має спрямовуватися на підготовку учнів 8 – 9 класу до профільного самовизначення та підготовку учнів 10–11 (12) класів до професійного самовизначення у процесі технологічної підготовки. Вирішення окреслених вище завдань передбачає організацію вчителем трудового навчання пошукової, дослідницької та експериментальної (профільні і професійні самовипробування) професіографічної діяльності учнів основної школи. Звичайно, для того щоб організувати таку діяльність у школі, вчитель повинен володіти теорією та методикою її проведення. А це, на нашу думку, має бути відображено у змісті підготовки майбутніх учителів освітньої галузі „Технології”.

Відзначимо, дослідницька діяльність студентів суттєво відрізняється від їх навчальної, проектної і конструктивної діяльності. Головна відмінність полягає в тому, що результатом першої є інтелектуальний (творчий) продукт, який отриманий за допомогою експериментальних пошуків. При цьому виконання дослідницьких робіт студентами у процесі навчання у вузах відрізняється також і від наукової, яка спрямована, передусім, на отримання нових знань, тоді ж як дослідницька діяльність студентів має на меті оволодіння ними навичками дослідження. А виконання студентами дослідницьких завдань у процесі

професійної підготовки забезпечить у них розвиток дослідницького типу мислення й формування самостійності у процесі професійного самовдосконалення у майбутньому.

Розкриємо сутність підготовки студентів факультету загальнотехнічних дисциплін до пошукової, дослідницької та експериментальної роботи. Здійснення студентами такої діяльності забезпечує формування у них високого рівня (творчого) готовності до професійної орієнтації учнів. Для них є характерним ініціативність та творчий підхід до вибору форм і методів професійної орієнтації, вони самостійно проектують оригінальні та обирають педагогічно доцільні варіанти профорієнтаційної діяльності. При цьому в процесі оволодіння дослідницькою діяльністю профорієнтаційні вміння студента набувають характеру звичної довільної дії. Він сам знаходить, формулює і творчо вирішує проблеми, пов’язані з професійною орієнтацією учнів різних вікових груп.

Перш ніж розкрити специфіку підготовки майбутніх вчителів технологій до професійної орієнтації учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності обґрунтуємо сутність і зміст поняття “дослідницька діяльність”. Теоретико-методологічні основи проведення дослідницької діяльності розкриті у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. На думку вчених діяльність є одиницею життя людини, яка забезпечує їй взаємодію і орієнтування у предметному світі. У діяльності, як специфічному людському способі буття, відбувається усвідомлення, за допомогою практичних, інтелектуальних і духовних операцій, себе як істоти соціальної і знаходження свого місця у суспільстві [1; 2; 3].

Діяльність людини є необхідною умовою її розвитку, стверджує О. Леонтьєв, оскільки у процесі її виконання засвоюється життєвий досвід, пізнається середовище, відбувається оволодіння знання, формуються вміння і навички, які удосконалюють і розвивають безпосередньо діяльність і саму особистість, її розумові, емоційні і вольові якості [3].

Звичайно, дослідницька діяльність є складовою загальної діяльності людини, проте специфічною її особливістю є спрямованість на отримання нових знань про закономірності розвитку людини, суспільства і природи. Зважаючи на означене вище дослідницька діяльність майбутніх вчителів технологій пов’язана з теоретичними, експериментальними і практичними дослідженнями у галузі професійної орієнтації учнівської молоді. Така діяльність студентів факультету загальнотехнічних дисциплін має свою

специфічну структуру і етапи, до яких ми можемо віднести актуалізацію проблеми, вивчення і аналіз теорії, підбір методів дослідження, збирання емпіричного матеріалу, його аналіз і узагальнення, формулювання висновків. При цьому послідовність виконання дослідницьких завдань є загальноприйнятою у будь-якому дослідженні і в будь-якій пошуковій діяльності, в тому числі й у сфері професійної орієнтації.

Відзначимо, на даний час дослідницька діяльність студентів є важливим педагогічним засобом удосконалення якості підготовки майбутніх професіоналів, які здатні творчо використовувати в майбутній практичній діяльності свій досвід і вміння продуктивно працювати. Запровадження у навчально-виховний процес вищої школи такої форми навчальної роботи студентів має на меті актуалізувати у них творчі здібності, сформувавши потребу і бажання займатися науковою, конструкторською, технологічною і профорієнтаційною діяльністю. Здобутий під час навчання досвід майбутніх вчителів технологій є основою і необхідною умовою ефективної реалізації сучасного змісту професійної орієнтації учнів.

Окреслену вище мету формування ГМВТПОУ можна конкретизувати такими завданнями:

- оволодіння методикою і технікою раціонального і ефективного отримання знань про специфіку динамічного ринку праці, вимоги конкретної професії, актуальні стратегії і тактики поведінки особистості на ринку освітніх і професійних послуг тощо;

- пошук форм і методів професійної орієнтації учнів у процесі вивчення предметі освітньої галузі “Технології”;

- удосконалення змісту і педагогічних засобів реалізації у навчально-виховному процесі освітніх програм профорієнтаційного спрямування з урахуванням регіональних особливостей;

- підвищення рівня наукової, творчої і дослідницької діяльності учнів старших класів, формування у них здатності до самоаналізу і вміння аналізувати професії, їх вимоги і попит на ринку праці;

- створення і розвиток молодіжних творчих об’єднань, допомога їм учасникам в оволодінні сучасними технологіями у галузі науки, техніки і виробництва, підтримка у здійсненні ними професіографічних досліджень;

- формування в учнів різного віку трудової вихованості, дисциплінованості, наполегливості і мобільності шляхом залучення їх до індивідуальної та групової дослідницької діяльності у сфері інженерно-технічних і робітничих професій.

Підкреслимо, оволодіння технологією дослідницької діяльності студентами факультету загальнотехнічних дисциплін є логічним продовженням навчального процесу в напрямі розширення і поглиблення їхнього досвіду, знань, умінь і навичок професійної орієнтації учнів. Можна стверджувати, що така діяльність студентів загальнотехнічних дисциплін є завершальним етапом підготовки їх до професійної орієнтації учнів основної школи.

На даний час дослідницька робота студентів достатньо різноманітна як за змістом так і за формами її здійснення. Науково-дослідна діяльність студентів факультету загальнотехнічних дисциплін поділяється на навчальну і позааудиторну. Перша передбачає виконання творчих завдань, лабораторних робіт, курсових і випускних кваліфікаційних досліджень, педагогічну і виробничу практику, які містять у собі елементи наукових досліджень. До позааудиторної дослідницької діяльності майбутніх вчителів технологій належить участь студентів у конструкторських, проектних, технологічних, науково-інформаційних творчих майстернях, студіях, бюро, наукових товариствах тощо.

Однією з таких форм є студентське наукове товариство (конструкторське, технологічне, економічне та ін.). Діяльність наукового товариства передбачає проведення наукової дослідницької діяльності, у процесі якої студенти оволодівають навичками проведення експерименту. Така експериментальна робота передбачає здійснення аналітичних, пошукових, проектувальних, технологічних і узагальнюючих дій. Крім того у процесі дослідницької діяльності майбутні вчителі технологічної підготовки учнів виготовляють технічні пристрої і засоби навчання, розробляють імітаційні моделі технологічної діяльності, відповідно оформлюють і захищають результати наукових досліджень. Відзначимо, науково-дослідна робота студентів має завершуватися, як свідчить наш досвід, обов’язковими виступом на студентському науковому семінарі або внутрівузівській конференції.

Студенти, як правило, виконують дослідницькі роботи у сфері професійної орієнтації учнів під науковим керівництвом викладача старшої школи. Залежно від кількості студентів, задіяних у виконанні завдання, можна виділити індивідуальні, групові та колективні форми дослідницької діяльності. Індивідуальна форма передбачає виконання одним студентом такого дослідження, тема якого має певне логічне завершення, відповідає кількості визначеного часу для його виконання та організаційною

складністю задачі. Групова форма роботи передбачає виконання одного дослідницького завдання кількома студентами. Перевагою такої форми роботи є розвиток у них вміння розподіляти загальну мету на окремі задачі, підпорядковувати особисту мету загальній тощо. Головною особливістю колективної форми дослідницької діяльності є її розподільно-узгоджувальна функція, яка визначає й задає напрям розвитку в студента вміння працювати в колективі, організувати його функціонування для досягнення спільної мети.

Прикладом індивідуальної науково-дослідницької діяльності може бути проведене нашим студентом історико-професіографічне дослідження на тему: "Інженерні спеціальності та їх значущість у функціонуванні сучасного машинобудівного підприємства". Результатом такої дослідницької діяльності майбутнього вчителя освітньої галузі „Технології” стало складання професіограм і психограм професій, фахівці яких задіяні у процесі формування ідеї та її конструкторського оформлення, економічного обґрунтування доцільності виготовлення виробу тим чи іншим способом, розроблення технологічної послідовності виробництва, відбору матеріалів, інструментів, приладів та пристосувань та ін.

Наведемо фрагмент прикладу здійсненої майбутнім вчителем освітньої галузі "Технології" такої дослідницької роботи.

"... термін "техніка" походить від грець. "techne" – мистецтво, майстерність. У сучасному розумінні "техніка" – це сукупність засобів людської діяльності, які створені для здійснення процесів виробництва і обслуговування невиробничих потреб суспільства. В цьому понятті зосереджені знання і виробничий досвід, який накопичений людством в процесі розвитку суспільного виробництва. У вузькому значенні "техніка" це – машини, механізми, прилади, пристрої та інші засоби певної галузі виробництва. Це поняття часто використовується також для сукупної характеристики навичок і прийомів, які використовуються в певній сфері людської діяльності. Переважно таке його розуміння вживається у випадках, коли мова йде про майстерність.

Часто до поняття "техніка" і "об'єкти технічних наук" відносять як обов'язкову складову поняття "технологія", під яким розуміють сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, або ж використовують його для характеристики способів виробництва. Загалом техніка і технологія є двома колесами на одній осі візка, на яку спирається будь-яке виробництво ...".

Згодом на певному етапі дослідницької діяльності студент зосередився на специфічних особливостях професійної діяльності людей у сфері техніки і технології виробництва. Також наведемо фрагмент з його оформленої роботи.

"... кадровою основою будь-якої галузі сучасного виробництва є інженери. Основними інженерними спеціальностями цієї професії є інженер-конструктор (проектувальник) та інженер-технолог. Перший виконує підготовку робочого проекту, другий – його реалізацію. Інженеру-технологу належить провідне місце не лише в структурі інженерної професії, але й у структурі сучасного виробництва, оскільки вони акумулюють результати діяльності всіх інших інженерів. Відзначимо, що ця професія є багатопрофільною, оскільки технологів доводиться вирішувати не лише власні професійні задачі, а й виконувати функції проектувальника, виробника й експлуатаційника. Отже, інженерна діяльність є стійким і відносно самостійним видом технічної діяльності, яка відрізняється від матеріально-виробничій праці робітників, науковців й інших фахівців, задіяних у сфері виробництва і використання техніки. Інженеру належить роль рушійної сили технічного прогресу. Підтвердженням цьому є збільшення частки витрат інженерної праці у процесі створення сучасних технічних об'єктів.

Якими ж професійно-важливими якостями повинен володіти інженер-технолог? Відповідь на це запитання ми знайдемо, коли проаналізуємо професіограму інженера-технолога. Загальною вимогою до спеціаліста у галузі "технології" є технічне мислення і глибокі знання з математики, фізики, хімії та інформатики. До вузькопрофесійних вимог інженера-технолога належать глибокі знання з інженерних дисциплін (креслення, нарисна геометрія, теоретична механіка і опір матеріалів, матеріалознавство, теорія машин і механізмів, деталі машин, програмування і обчислювальна техніка, організація і технологія машинобудівного заводу, проектування машинобудівних заводів, цехів і дільниць, проектування пристосувань і металообробного інструменту та станків, теорія різання, автоматика й автоматизація виробничих процесів, економіка виробництва.

Крім означеного вище інженер-технолог є також фахівцем у галузі систем автоматизованого проектування. Оскільки розвиток комп'ютерних технологій, перш за все тривимірної графіки і математичного моделювання, обумовив появу різноманітних програм, які в сучасних умовах замінили основний функціональний інструмент інженера "кульман" (креслярська дошка з рухомою лінійкою). Сучасне машинобудування вже

обладнане такими комп'ютерними системами як роботизований комплекс ...”.

Виконання студентами загальнотехнічних дисциплін такої дослідницько-професіографічної діяльності створює умови для розвитку в них дослідницьких умінь, які у майбутньому складуть основу для знаходження найбільш оптимальних способів вирішення науких суперечностей між стрімким розвитком науки, техніки, технологій і зростанням обсягу професіографічної інформації та вмінням цілеспрямовано організувати профорієнтаційну діяльність учнів основної школи. Саме в такий спосіб нам видається можливим створити умови для професійного самовизначення учнів й формування у них готовності до обгрунтованого й усвідомленого вибору майбутньої професії у процесі технологічної підготовки. Адже такий педагог, який володіє навичками дослідницької діяльності, на достатньому рівні та відповідно до динамічних вимог ринку праці, організує профорієнтаційну активність учнів різного віку.

Отже, в професійній діяльності вчителя освітньої галузі „Технології” в останні роки суттєво розширилася кількість завдань і напрямів його педагогічної роботи. Такі зміни, передусім, задані нормативно-правовими документами (Розпорядження і Постанови Кабінету Міністрів України), які прийняті в нашій державі. Ними передбачається створення державної системи професійної орієнтації населення в Україні. Надзвичайно важливим серед визначених у них завдань є професійне орієнтування учнівської молоді, яке має спрямовуватися на підготовку учнів 8-9 класу до профільного самовизначення та підготовку учнів 10 - 11 (12) класів до професійного самовизначення у процесі технологічної підготовки.

Крім того в нормативних документах визначено одним із стратегічних напрямів підготовку та професійний розвиток кадрового ресурсу професійної орієнтації населення, забезпечення ними обгрунтованого й усвідомленого професійного самовизначення учнівської молоді у процесі допрофільної підготовки і профільного навчання. При цьому з поміж напрямів профільного навчання, перелік яких відповідає соціально-диференційованим видам професійної діяльності людини, надзвичайно важливим є технологічний профіль, оскільки він забезпечує підготовку учнів старшої школи до професійного самовизначення у сфері інженерно-технічних і робітничих професій. Тому одним із напрямів вирішення окресленого вище завдання, як свідчить наш досвід, є удосконалення підготовки студентів загальнотехнічних дисциплін до професійної орієнтації учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 1: Человек как предмет познания. – 1980. – 232 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. [для студентов вузов] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення” № 842 від 17 вересня 2008 року.
5. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про Раду з питань професійної орієнтації населення” № 28 від 21 січня 2009 року.

#### 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.

## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (2001-2009 гг.) – ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Павло КАРПЛЮК  
(Росія, м. Горно-Алтайськ)

*У статті розглянуто основні підсумки введення єдиного державного іспиту на території Російської федерації. Проаналізовано його ефективність для системи освіти, порівняно отримані результати із завданнями, які ставилися перед ЄДІ.*

Експеримент по введению единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) на территории Российской Федерации проводился с 2001 года. За восемь лет регионами-участниками накоплен значительный

эмпирический материал, нуждающийся в анализе, систематизации, обобщении. Именно рассмотрение подобного, важного для всей системы образования государства, материала и определяет **актуальность** нашей статьи.

Експеримент по введению единого государственного экзамена завершился в 2008 году. С 2009 года ЕГЭ перешел в штатный режим. На территории Российской Федерации

эксперимент по введению ЕГЭ был начат в 2001 г., а в Республике Алтай с 2003 года.

**Целью** данного исследования является попытка анализа и сопоставления результатов единого государственного экзамена с целями и задачами, которые перед ним ставились. Длительные сроки эксперимента дают нам возможность сделать это осмысленно и корректно.

Сущность единого государственного экзамена сформулирована в постановлении Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. №119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» и заключается в совмещении государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования.

В начале эксперимента были сформулированы задачи единого экзамена:

- расширение доступности высшего образования благодаря введению однотипных экзаменов для всех выпускников общеобразовательных школ и их параллельного участия в заочном конкурсном отборе сразу в несколько вузов;
- совершенствование системы и практики финансирования высших учебных заведений на основе рыночной состязательности между ними за прием лучших студентов;
- снижение психологической нагрузки на выпускников общеобразовательных учреждений за счет упразднения приемных экзаменов в вузы;
- объективизация и унификация требований к общеобразовательной подготовке поступающих в вузы;
- стимулирование деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений по улучшению качества учебного процесса за счет объективной и независимой сравнительной оценки результатов общеобразовательной подготовки выпускников школ.

Важнейшей целью введения единого государственного экзамена является формирование объективной системы оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений и абитуриентов. Степень решения поставленных целей и задач может являться критерием результативности широкомасштабного эксперимента по введению единого государственного экзамена.

Попытаемся проанализировать полученные результаты через призму выделенных критериев.

Достижение цели и задач возможно только при массовом участии в эксперименте общеобразовательных учреждений, учреждений высшего и среднего профессионального образования России. Статистические данные об участниках эксперимента позволяют констатировать постоянный рост их количества. Об этом свидетельствуют данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1  
Количество участников ЕГЭ в период с 2001 по 2007 гг.

Год	Количество					
	Субъектов РФ-участников эксперимента	Предметов, по которым проводится ЕГЭ	Выпускников, сдававших ЕГЭ	Вузов, уч-ков. экспер.	Ссузов, уч-ков. экспер.	Министерств и ведомств
2001	5	8	30 000	16	-	3
2002	16	9	298 921	123	79	10
2003	47	12	654 115	464	928	20
2004	64	13	820 338	946	1525	29
2005	78	13	853 495	1 543	1 765	15
2006	79	13	830 415	1650	1889	19
2007	83	13	840 000	1800	2000	23

Количество субъектов России – участников эксперимента увеличивалось из года в год и достигло своего максимума в 2007 году. С учетом объединения ряда субъектов Российской Федерации в 2007 году не участвовали только два региона. Таким образом, мы можем утверждать, что постепенно регионы признавали важность участия в эксперименте и включались в него. Важно отметить, что расширение эксперимента происходило на добровольной основе.



С 2004 года ЕГЭ проводится по 13 общеобразовательным предметам: математика, физика, химия, биология, география, история России, обществознание, литература, русский, английский, немецкий и французский языки, информатика. Практически представлены все основные общеобразовательные предметы. Это позволяет полноценно проводить государственную (итоговую) аттестацию и вступительные испытания.

Анализ количества выпускников, сдававших ЕГЭ, показывает, что с 2004 года произошла стабилизация количества выпускников на уровне 820000-850000 человек в год. Объясняется такая ситуация постоянным снижением в последние годы количества выпускников. Данная тенденция сохранится в ближайшие три-четыре года.

Важнейшим залогом достижения поставленных задач является количество вузов и ссузов, принимающих результаты ЕГЭ в качестве вступительных испытаний. Данные, представленные в таблице 1, наглядно свидетельствуют о росте количества вузов и ссузов, участниках эксперимента. В соответствии с нормативными документами Федерального агентства по образованию прием и зачисление в вузы/ссузы ранее принимавшими участие в эксперименте проводится по результатам ЕГЭ на 100% направлений подготовки (специальностей), на 50% направлений подготовки (специальностей) вузами и ссузами впервые участвующими в эксперименте. Исключение составили вузы/ссузы г.Москвы. Таким образом, участие 1800 вузов и филиалов, 2000 ссузов в эксперименте позволили расширить доступность профессионального образования за счет параллельного участия в заочном конкурсном отборе сразу в несколько учебных заведений. Такой возможности до введения ЕГЭ у абитуриентов практически не было. Для повышения доступности профессионального образования для молодежи, проживающей в отдаленных от вузовских центров местностях (районы Республики Коми и Республики Саха (Якутия), Хабаровского края, Иркутской, Камчатской и Томской областей, а также Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Чукотского автономного округа) разработана и апробирована особая технология организации и проведения ЕГЭ.

В 2006-2007 годах продолжена апробация единой системы конкурсного приема и зачисления в вузы/ссузы, позволяющая абитуриентам заочно участвовать в конкурсе (т.е. без выезда к месту расположения вуза/ссуза). При традиционном подходе абитуриент обязан лично подать заявление в приемную комиссию, что требует его выезда к

месту расположения вуза. Таким образом, новая система расширяет возможность абитуриентов из отдаленных территорий и сельской местности, из малообеспеченных семей поступить в учреждения высшего или среднего профессионального образования. В 2006 году в апробации участвовало 40 336 человек из которых 19 785 человек были зачислены.

На базе образовательных учреждений Ленинградской области и г.Санкт-Петербурга в порядке эксперимента к участию в ЕГЭ по русскому языку в период проведения государственной (итоговой) аттестации на добровольной основе были допущены выпускники образовательных учреждений с ограниченными возможностями здоровья (слабовидящие, слепые, с нарушением опорно-двигательного аппарата). Это позволило данной категории выпускников объективно оценить свой образовательный потенциал и после окончания школы поступить в вузы/ссузы на общих основаниях. Такой эксперимент показал принципиальную возможность участия в ЕГЭ выпускников с ограниченными возможностями здоровья.

Еще одним аргументом, подтверждающим эффективность ЕГЭ как инструмента повышения доступности профессионального образования являются данные статистики которые показывают, что около 50% выпускников, выбирающих государственную (итоговую) аттестацию в форме и по материалам ЕГЭ, проживают в населенных пунктах сельского типа и в населенных пунктах районного и городского типов с населением до 100 тыс. человек.

Все приведенные выше данные позволяют констатировать, что одна из важнейших задач ЕГЭ – расширение доступности профессионального образования, в целом достигнута. Хотя следует отметить и ряд факторов которые затрудняют решение поставленной задачи. К ним можно отнести нарушения, допускаемые рядом вузов:

- введение дополнительных испытаний для лиц, поступающих в вузы по результатам ЕГЭ;
- не соблюдение в полном объеме установленного перечня общеобразовательных предметов при разработке правил приема на направления подготовки (специальности), выделенные под ЕГЭ;
- требование обязательного представления подлинников документов, свидетельствующих об окончании общеобразовательных учреждений, а также о результатах сдачи ЕГЭ;
- в качестве вступительных испытаний засчитывались результаты выпускных экзаменов подготовительных отделений (не

финансируемых из средств федерального бюджета), вузовских олимпиад и вступительных испытаний, проведенных досрочно.

Федеральное агентство по образованию предпринимает меры по устранению выявленных недостатков.

В ходе реализации эксперимента по введению ЕГЭ практически отказались от одной из задач – совершенствование системы и практики финансирования высших учебных заведений. Планировалось введение государственных именных финансовых обязательств. Но эксперимент в ряде регионов показал неэффективность данной идеи.

Решена задача снижения психологической нагрузки на выпускников общеобразовательных учреждений за счет совмещения государственной (итоговой) аттестации и вступительных испытаний. Очевидно, что один экзамен вместо двух требует от обучающихся меньших психологических и физических затрат. Кроме того, специальные исследования показали, что уровень психологической нагрузки во время проведения ЕГЭ практически соответствует нагрузкам при проведении экзаменов в традиционной форме.

Анализ практики организации проведения единого государственного экзамена на территории Республики Алтай и Российской Федерации и полученные результаты позволяет сделать вывод о формировании в период с 2001 по 2007 гг. объективной системы оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений и абитуриентов. В частности:

- на федеральном и региональном уровнях разработана нормативная правовая и инструктивно-методическая база, обеспечивающая проведение ЕГЭ;

- разработаны и совершенствуются технологические модели организации и проведения ЕГЭ: бланочная (основная), автоматизированная информационная система «Экзамен», компьютеризированная;

- создана система подготовки контрольных измерительных материалов (КИМ) и отработаны механизмы их усовершенствования;

- создан федеральный банк заданий КИМ;
- создана информационно-технологическая инфраструктура для обеспечения независимой оценки качества образования на федеральном, региональном, муниципальном уровнях;

- отрабатываются механизмы по обеспечению объективности и информационной безопасности процедуры проведения ЕГЭ;

- создана система общественного наблюдения проведения ЕГЭ;

- отработана система рассмотрения спорных вопросов через работу конфликтных комиссий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе реализации эксперимента по введению ЕГЭ в период с 2001 по 2008 гг. большинство поставленных целей и задач успешно решены. Выявленные недостатки существенно не влияют на полученные результаты и могут быть устранены.

С 2009 года проведение единого государственного экзамена перешло в штатный режим. Таким образом, ЕГЭ стал единственной формой государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний в учреждения высшего и среднего профессионального образования. В 2009 году Министерство образования и науки Российской Федерации определило перечень обязательных вступительных испытаний на все направления подготовки. Все вузы Российской Федерации обязаны принимать результаты ЕГЭ в качестве вступительных испытаний. На каждую специальность определены три вступительных испытания. Имевшие место нарушения вузами правил приема ушли в прошлое.

Наработанный в период эксперимента опыт организационно-технологического обеспечения проведения единого государственного экзамена позволил при переходе в штатный режим обеспечить качественное сопровождение ЕГЭ. В качестве нововведений 2009 года можно выделить следующее:

- отдельные категории лиц получили право сдавать ЕГЭ в досрочный период;

- отсутствие перевода полученных результатов из 100 балльной шкалы в 5 балльную;

- установление минимального порога по всем предметам;

- установление порядка при котором для получения аттестата выпускник должен перешагнуть минимальных порог по математике и русскому языку;

- в случае отрицательного результата выпускники получили право пересдать экзамен;

- в случае получение баллов ниже установленного порога (кроме математики и русского языка) выпускник не получает свидетельство с результатами по данному предмету.

Таким образом, проведенный анализ итогов внедрения единого государственного экзамена, опыт участия в организационно-технологическом обеспечении проведения ЕГЭ на территории Республики Алтай позволяют

констатировать, что в целом основные цели достигнуты – создана система объективной оценки уровня обученности выпускников общеобразовательных учреждений, расширена доступность высшего профессионального образования.

Более детальное изучение влияния введения ЕГЭ на систему образования требует дальнейшего специального исследования.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Карплюк Павло Миколайович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Горно-Алтайського державного університету

*Наукові інтереси:* технологія оцінювання знань, інноваційні методи в сучасній освіті.

## ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

**Наталія КОНОНЕЦ**  
(Полтава)

*У статті розглядається актуальна проблема теоретичної, практичної та методичної підготовки викладачів аграрних коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників. Наведені примірні тематичні плани семінарів для викладачів аграрних коледжів.*

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на аграрну освіту. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Болонський процес – це процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі. З-поміж багатьох визначень «освіта», одним з найоптимальніших, наймісткішим, на наш погляд, є таке: освіта – це певне надбання особистості, що виявляється у її поведінці [3]. Тому ефективно реформування аграрної освіти в Україні залежить від врахування того факту, що освіта належить головним чином до індивідуальної, спеціальної культури студента і перебуває у сфері психіки особистості. Саме тому, з усіх колективних форм навчання, вона має бути максимально індивідуалізованою. Болонські стандарти у системі вищої аграрної освіти надають важливого значення індивідуалізації роботи студентів. Але для більш ефективної реалізації цих завдань викладач повинен запропонувати студенту навчально-методичний комплекс дисципліни (програму, теоретичний матеріал, методичні вказівки для самостійної роботи, індивідуальні завдання, підручник, лабораторний практикум, задачник, тести різних рівнів складності) у зручній для студента формі.

Вирішенням проблеми індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів є розробка та створення електронних підручників з усіх дисциплін, які викладаються у коледжі.

Але звідси випливає не менш важлива проблема підготовки викладачів аграрних коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників. Практика показує, що вирішення даної проблеми знаходиться у зародковому стані.

Проблема підготовки викладачів розроблялася у наступних аспектах: підготовка викладачів до інноваційної діяльності (С.Т. Шацький, А.І. Пискунов, З.І. Равкін); у дослідженнях, присвячених проблемі підготовки майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності (О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Філіпенко, В. Бондар), використанню дидактичних ігор у навчальному процесі (Н. Посталюк), створенню педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки (М.В. Гриньова, О.М. Пехота), навчально-методичний комплекс підготовки викладача дистанційного навчання (В.М. Кухаренко); інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці учителя технології (О.І. Тарасова); теоретичні основи створення і використання засобів інформатизації освіти (Д.Ш. Матрос, С.В. Панюкова, О.В. Зіміна, С.А. Христочевський); модель методичної підготовки учителів на базі Інтернет (А.Ю. Уваров); підготовка майбутніх учителів до використання сучасних Інтернет-технологій і комп'ютера в оцінювання результатів навчання (С.А. Марченко); системний підхід до підготовки учителів-предметників в області нових інформаційних технологій (Л.В. Лістрова); підготовка учителів інформатики до створення електронних підручників засобами мов програмування (А.А. Витухновська, Н.С. Трет'як).

Аналіз літературних джерел та ресурсів Інтернет свідчить, що в основному розроблялися проблеми підготовки вчителів шкіл та ВНЗ III-IV рівнів акредитації, а проблема спеціальної підготовки викладачів

аграрних коледжів до створення електронних підручників ґрунтовно та систематично не вивчалася. Дана проблема на сьогоднішній день не була предметом спеціальних досліджень.

На жаль, ні педагогічні ВНЗ, ні інші ВНЗ I-IV рівнів акредитації, ні численні навчальні центри поки не приділяють такій підготовці належної уваги. Головна причина в тім, що така підготовка досить трудомістка, вимагає розробки нових методів і організаційних форм роботи із викладачами, пошук яких ще тільки починається [4]. Разом з тим, розробка моделей такої підготовки викладачів украй актуальна. Ідея про необхідність теоретичної, практичної та методичної підготовки педагогів до створення електронних підручників, що будується на базі придбаних компетенцій в області використання інформаційно-комунікаційних технологій, сама по собі не нова. Більше того, для такої підготовки можна використовувати багато методичних матеріалів із уже існуючих [9, 11].

Певні курси, тренінги, семінари, конференції, різноманітні методичні матеріали пропонують ресурси Інтернет, наприклад, Освітній портал <http://www.osvita.org.ua/courses/itstep/>, Група електронного навчання <http://clearning.finec.ru/products.htm>, Центр комп'ютерного навчання «Семіком» <http://www.semi.com.ua/>, тощо; центри дистанційної освіти, наприклад, Центр дистанційної освіти «Ейдос» <http://www.eidos.ru/courses/themes/23610/index.htm> пропонує курс "Электронный учебник: педагогические основы разработки", відкрита міжнародна система ILIAS <http://ilias.univ.kiev.ua/>, віртуальне навчальне середовище MOODLE <http://moodle.com.ua/>, які призначені для автоматизації та впровадження елементів дистанційного навчання у навчальний процес, пропонують віртуальне навчання та створення електронних підручників. Допомагають у вирішенні проблеми й Інтернет-форуми (наприклад, <http://conference.mdpu.org.ua/>), на яких викладачі обмінюються власним досвідом та мають можливість задавати актуальні питання. Переваги таких віртуальних курсів полягають у їх відкритості та доступності, але значними недоліками є те, що більшість із них платні і коштують аж ніяк не дешево та й орієнтовані вони значною мірою на викладачів-професіоналів в області комп'ютерної техніки. Звичайному викладачу аграрних коледжів буде досить складно розібратися у структурі, матеріалах та методиці віртуальних курсів, платні ж курси, які пропонуються на Інтернет-ресурсах, загалом проводяться у великих містах (Київ, Харків, Донецьк та ін.), до яких теж

потрібно добиратися за власний кошт та з відривом від основної роботи. Тому проблему підготовки викладачів аграрних коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників такі курси не вирішують.

Долучаються до проблеми підготовки викладачів і курси підвищення кваліфікації, які пропонуються різними ВНЗ I-IV рівнів акредитації, школами підвищення кваліфікації, інститутами післядипломної освіти, методичними об'єднаннями ВНЗ I-II рівнів акредитації областей. Ними організуються і проводяться семінари із впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, на яких можливі окремі питання, присвячені електронним підручникам. Але питання підготовки викладачів аграрних коледжів до розробки та створення електронних підручників залишається відкритим і потребує нагального розгляду та вирішення.

З усього вище викладеного можна констатувати факт, що проблема підготовки викладачів аграрних коледжів до створення електронних підручників досить гостро постає на сьогоднішній день.

Метою даної статті є висвітлення питань, пов'язаних з особливостями створення електронних підручників як засобів індивідуалізації навчального процесу, та підготовкою викладачів аграрних коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників.

Різнноманітні аспекти проблеми електронних підручників, їх створення та впровадження у навчальний процес розроблялися такими спеціалістами: електронні підручники для шкільної освіти (Г.А. Саприкіна), основні концепції створення відеолекцій для електронного підручника (В.Н. Серов), питання теорії і практики створення електронних підручників (Е.Г. Гаєвська, А.А. Ульянов, В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський, М.І. Жалдак, Л.Е. Гризун, М.І. Шерман, Н.О. Макоед, П.Б. Залманов, Л.Х. Зайнутдінова), інструментальні системи для створення електронних підручників, практикумів, екзаменаторів (В.В. Кручинін, С.З. Ямпольський) та інші.

Все більшого поширення в аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації знаходять електронні підручники з різноманітних фахових дисциплін, однією з характерних ознак яких є спрямованість на розвиток творчих здібностей студента, розвиток його критичного мислення, вміння приймати рішення у складних професійних та соціальних умовах, що є характерною ознакою сучасної парадигми освіти [2]. Особливого значення при цьому набуває підготовка студента до життя в

інформаційному суспільстві, формування навичок використання комп'ютерних засобів як засобів професійної діяльності. Одним з методів, які можуть комплексно реалізувати досягнення названих цілей є організація індивідуалізації навчання студентів, із залученням до навчального процесу адекватних сьогоденню та педагогічної ситуації різних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, одним з яких і є електронний підручник. Сучасні тенденції якісного оновлення і підвищення ефективності професійної підготовки висококваліфікованих кадрів аграрного профілю, за ринкових умов, спонукають до удосконалення системи організації індивідуалізації роботи студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Викладачам-розробникам електронних підручників варто звернути особливу увагу на необхідність детального планування навчальної діяльності, її організації, чіткої постановки цілей і завдань навчання. Студенти повинні розуміти призначення запропонованих електронних підручників. Від змісту матеріалу, що визначає структуру й рівень їх пізнавальних інтересів значною мірою залежить ефективність індивідуалізації навчального процесу студентів.

Пізнавальні процеси студентів безпосередньо впливають на засвоєння навчального матеріалу. Звідси випливає, що розробляючи електронні підручники для індивідуалізації навчання, необхідно брати до уваги психологічні закономірності сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, а також вікові особливості студентів. Вплив на сприйняття навчального матеріалу реалізується через форму представлення матеріалу в електронному підручнику (фон сторінок, гарнітура шрифту, розширення графічних зображень, формати графічних зображень, звуки, відеофрагменти, використання табличної інформації, розміри ілюстративного матеріалу, анімаційних малюнків, фотоматеріалів, аудіо- і відеофрагментів, комп'ютерних моделей); використання мультимедіа, аудіо- і відеокомпонентів, які підвищують наочність представлення матеріалу, а також дають можливість використовувати його студентам зі спеціальними потребами [8].

Індивідуалізація навчання за допомогою електронних підручників дає можливість проходити весь курс у власному темпі. Це дозволяє уникати пропусків у процесі вивчення, у випадках, якщо студент повинен перервати курс через об'єктивні причини або просто погано сприймає зміст інформації викладача на слух. Психологи визначають елемент «власний темп» як одну із тих особливостей, що обумовлює ефективність індивідуалізації навчання. При цьому всі методичні та

дидактичні засоби, реалізовані в електронному підручнику (організація навчального матеріалу, вправ, методичних рекомендацій, тестового блоку тощо), заломлюються через призму особистості студента, його мотивів, потреб, здібностей, інтелекту. Адресовані студенту навчальні завдання повинні стимулювати його особистісну інтелектуальну активність без зайвого фіксування помилок, промахів, невдач [10].

У аграрних коледжах на сьогоднішній день гостро постає проблема розробки, створення та впровадження електронних підручників з різних дисциплін, які повинні включати усі основні дидактичні, методичні, наукові, та інформаційно-довідкові матеріали з акцентом на аграрний напрямок, оскільки аграрна освіта базується на широкому спектрі практичних занять. Такий електронний підручник дає можливість більш повно розкривати питання, оскільки в звичайних підручниках та навчальних посібниках дається далеко не повна інформація, ілюстративний ряд далекий від досконалості. Використання електронних підручників дає можливість студентам отримувати необхідну інформацію в тому обсязі, у якому їм необхідно.

Дисципліни аграрного напрямку мають свою специфіку: кожна тема, теоретичний чи практичний матеріал повинен нести зв'язок із практичним застосуванням отриманих знань. Студент повинен чітко бачити, де застосовується на практиці у аграрній сфері те, що він вивчає на даний момент. Для реалізації ідеї доцільно використовувати у електронному підручнику відеоматеріали. Також можуть бути використані посилання на адреси сайтів Internet, тематика яких збігається з тематикою, що вивчається. Це дозволить студенту необмежено глибоко занурюватися у вивчення актуальних для нього питань. Таким чином, сам студент визначає більш важливі для нього питання і має змогу вивчати їх детальніше.

Аналізуючи сучасний стан проблеми підготовки викладачів аграрних коледжів, можна зробити висновок: активну участь у процесі розробки та створення електронних підручників повинні взяти на себе власне самі викладачі аграрних коледжів, і не лише викладачі інформатики, але й викладачі інших дисциплін, які забезпечують підготовку висококваліфікованих кадрів для аграрного сектору. Зрозуміло, що для цього викладачів слід ґрунтовно підготувати. Над вирішенням цих проблем активно працюють Навчально-методичний центр Міністерства аграрної політики України (далі – НМЦ) та педагогічні колективи аграрних коледжів.

Навчально-методичний центр Міністерства аграрної політики України значну увагу

приділяє питанням якісної та ефективної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв. Ним постійно проводяться різноманітні заходи щодо поліпшення підготовки студентів та підвищення кваліфікації викладачів. Для реалізації ідеї створення та впровадження електронних підручників великого значення набули майстер-класи, які систематично проводяться у НМЦ. Майстер-клас – форма передачі досвіду, майстерності шляхом показу прийомів роботи педагогічних працівників: викладачів вищої кваліфікаційної категорії, викладачів-методистів, переможців оглядів-конкурсів «Викладач року», «Куратор року», на кращий методичний матеріал та навчальний відеофільм.

Метою діяльності майстер-класу є: удосконалення наукової, освітньої, професійної підготовки педагогічних працівників; практичне індивідуальне оволодіння вміннями і навичками застосування форм і методів навчання і виховання; формування авторської системи діяльності; удосконалення педагогічного менеджменту.

Завдання майстер-класу: сприяти розвитку педагогічної творчості; передача авторського досвіду педагогів; робота з молодими та малодосвідченими педагогами; проведення експериментальної роботи.

Так, тільки у березні-квітні 2008 року на базі відділу педагогічного досвіду і творчості молоді ВСП НМЦ «Навчально-методичний центр» Міністерства аграрної політики України відбулися 11 майстер-класів з питань впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес, учасниками яких стали 365 осіб із 112 аграрних вищих навчальних закладів, серед них: завідувачі методичними (педагогічними) кабінетами, активні учасники Виставки, молоді викладачі. Досвідчені педагоги, які уже мають певні здобутки на ниві створення електронних підручників, охоче поділилися напрацюваннями перед своїми колегами [4]. Запрошувалися до участі у майстер-класах викладачі аграрних вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації із усіх регіонів України. Вони виступали в ролі студентів, щоб навчитися застосовувати на практиці кращі ідеї, надбання керівників майстер-класів (рис.1).

На цих майстер-класах викладачі аграрних коледжів мали можливість ознайомитися з уже розробленими електронними підручниками з різних дисциплін, а також вчитися різним способам створення електронних підручників.

Досвід Навчально-методичного центру показує, що процес створення електронних підручників у аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації рухається у кращому напрямку, але і не такими швидкими темпами, як того вимагає

сьогодення. Хочеться відмітити, що електронні підручники розробляються і впроваджуються в Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА, Рівненському аграрному коледжі, Каховському державному аграрному технікумі, Брацлавському агроекономічному коледжі Вінницького ДАУ, Сосницькому сільськогосподарському технікумі бух галтерського обліку та ін. [5].



Рис.1. Майстер-клас у НМЦ (сmt.Немішаєве), березень 2008 р.

У статті Тетяни Ольховик, в.о. завідувачки відділу педагогічного досвіду і творчості молоді Науково-методичного центру аграрної освіти зазначено: «Викладачі знайомляться з новою технологією – технологією гіпертексту. Використання гіпертекстових посилань є обов'язковим при розробці електронних посібників, підручників. Одним натисканням клавіші користувач переноситься до потрібної йому частини документа або до нового документа. Наталія Кононець (рис.1), викладач інформатики Аграрного коледжу управління і права Полтавської ДАА, поділилася досвідом створення електронних навчальних посібників та програмованих тестових завдань та навчила учасників майстер-класів створювати найпростіший електронний посібник у середовищі Word та конструювати тестові контролюючі завдання за допомогою тестових оболонок [5]».

Враховуючи вище зазначене, слід зробити висновок: викладачам не оминати процесу створення і активного використання у навчальному процесі електронних підручників. Для більш ефективної реалізації цієї ідеї

доцільно запровадити у своїх навчальних закладах для викладачів аграрних коледжів освітні студії, школи-семінари вивчення комп'ютерної техніки, міні майстер-класи тощо, залучаючи їх до активної діяльності.

Наприклад, цикловою комісією математики, інформатики та комп'ютерних технологій Аграрного коледжу управління і права Полтавської ДАА неодноразово проводилися семінари для усіх викладачів коледжу, на яких викладачі побували у ролі студентів. Під професійним керівництвом викладачів інформатики педагоги вчилися основам роботи на комп'ютері, техніці роботи зі сканером, принтером, знайомилися з новинками апаратного забезпечення комп'ютера, вивчали текстовий, табличний процесори, програми створення презентацій, технологію запису інформації на компакт-диски, використання дискет та флеш-карт, вивчали комп'ютерну графіку та роботу з фотоматеріалами тощо. Крім того викладачі коледжу мали змогу ознайомитися з електронними підручниками, розробленими Н. Кононец, з таких предметів: «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Комп'ютерні технології в юридичній діяльності», «Інформаційні системи у менеджменті», «Інформаційні системи і технології у фінансах», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Комп'ютеризація сільськогосподарського виробництва» та інші. Такі семінари дали змогу викладачам самостійно попрацювати з електронним підручником, на власному досвіді оцінити переваги індивідуалізації навчання засобами електронних підручників, визнати необхідність їх створення і активного впровадження. Важливим мотиваційним моментом реалізації цієї ідеї є надання можливості викладачам самостійно готувати зміст електронного підручника, теоретичний та практичний матеріали, методичні вказівки, демонстраційні відеофрагменти тощо, визначаючи найважливіші цілі і завдання відповідно до спрямування професійної підготовки фахівця аграрного сектору. Викладачі мали змогу переконатися, що впровадження у навчальний процес викладання дисциплін з використанням електронних підручників дозволяє оптимізувати навчальний процес за критерієм обмеженості часу на вивчення дисципліни, розширити рамки професійної підготовки фахівців, реалізувати принцип індивідуалізації навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів, що дозволить майбутнім фахівцям більш впевнено та вміло орієнтуватися у професійних питаннях. Тому бажані навчитися створювати власні електронні підручники мали можливість пройти підготовку до процесу створення, відвідавши семінар

«Вивчаємо комп'ютер». Заняття проводилися під час зимових канікул, а потім 1 раз на тиждень (за необхідності). По закінченні семінару викладачами інформатики надавалися індивідуальні консультації, якщо у когось із викладачів у ході роботи виникали питання.

Викладачами інформатики був розроблений примірний тематичний план семінару «Вивчаємо комп'ютер», який був розрахований на 42 години (таблиця 1). Основною метою і завданням цього семінару є формування у слухачів практичних навичок використання сучасних інформаційних технологій у педагогічній діяльності.

Для досягнення поставленої мети у процесі викладання семінару вирішуються завдання практичного вивчення слухачами: можливостей сучасної комп'ютерної техніки; програмних засобів і їхніх можливостей у керуванні обчислювальними й інформаційними ресурсами в операційній системі Windows, а також пакета офісних і деяких інших програм, корисних у професійній діяльності викладача; можливостей локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж по відділеному доступу й обміну інформацією, засобів одержання інформації з мережі Інтернет.

За підсумками вивчення слухач повинен уміти:

- працювати із програмами офісного призначення – текстовими та табличними процесорами, графічними редакторами і засобами створення презентацій;
- використовувати антивірусні програми, програми архівації;
- працювати зі сканером і програмою FineReader;
- записувати інформацію на компакт-диски, використовувати дискети та флеш-карти;
- одержувати інформацію із серверів WWW у середовищі Інтернет, одержувати й відправляти електронну пошту.

Таблиця 1.

Примірний тематичний план семінару «Вивчаємо комп'ютер»

№	Назва розділу і теми	К-ть год.
1	Апаратне забезпечення комп'ютера. Будова і принцип дії обчислювальної системи.	2
2	Системне програмне забезпечення. – Загальна характеристика операційної системи Windows XP. – Основні настройки Windows. Панель управління. Робота з файлами і каталогами у Windows. – Службові та стандартні програми ОС Windows. – Віруси, антивірусні програми. Архівація даних. Архіватори.	8
3	Прикладне програмне забезпечення. – Текстові процесори. Текстовий	20

	процесор Microsoft Word. – Табличні процесори. Табличний процесор Microsoft Excel. – Системи створення презентацій. Microsoft PowerPoint. – Робота з графічними об'єктами. Графічні редактори та програми перегляду малюнків.	
4	Система автоматичного перекладу та перевірки правопису. Програмні продукти Рута, Плай, Pragma.	2
5	Система автоматичної конвертації документів в електронний вигляд. Сканування текстів. Робота із ABBYY Fine Reader.	2
6	Накопичувачі. Робота з дискетою. Робота з флеш-картою. Робота з компакт-дисками. Програма NERO 7.0.0.0.	2
7	Комп'ютерні мережі. Глобальна мережа Інтернет.	6
	Знайомство з WordWideWeb (www) технологією. Браузери. Навігація у World WideWeb. Пошук інформації в Інтернет. Пошукові сервери. Електронна пошта.	
	Всього на курс семінару	42

Такий примірний тематичний план базується на робочій програмі предмета «Інформатика та комп'ютерна техніка» для студентів. Тому інструкційні картки, картки із завданнями та методичні рекомендації для студентів, які були у навчально-методичному комплексі дисципліни, ефективно використовувалися як роздатковий матеріал для слухачів семінару.

Пройшовши навчання за таким планом викладачі, за умови постійного набуття навичок роботи з комп'ютером і прикладними програмами, готові до переходу на більш складний рівень, а саме до реалізації гіпертекстової технології засобами текстового процесора Microsoft Word.

Пропонуємо примірний тематичний план проведення семінару «Гіпертекстові технології. Використання Microsoft Word 2003» по підготовці викладачів аграрних коледжів до створення електронного підручника за допомогою програми Microsoft Word 2003 (таблиця 2).

Метою семінару є ознайомлення викладачів з основами створення й використання електронних навчальних матеріалів.

Для формування у викладачів практичних навичок по розробці й застосуванню електронних підручників і посібників у реальній педагогічній практиці необхідно вирішити наступні завдання: представити слухачам цілісну картину необхідності створення електронних підручників; розглянути технології створення педагогічного сценарію електронних підручників; вивчити методи структурування й компонування електронних

підручників і посібників; ознайомити з технологіями формування гіпертекстового середовища й дизайном інтерфейсів користувача електронних підручників.

За підсумками вивчення слухач повинен: мати уявлення про перспективи й концепції розвитку електронних підручників і посібників; мати уявлення про склад навчально-методичного комплексу дисципліни; представляти технологію підготовки комп'ютерних моделей, тренажерів, електронного лабораторного практикуму; представляти правила дизайн-проекування інтерфейсів користувача; знати сучасні вимоги до електронних підручників і посібників, його структури, основні характеристики; уміти створювати електронний текст із гіперпосиланнями у Microsoft Word 2003; уміти включати до електронного підручника за допомогою гіперпосилань створені презентації у програмі PowerPoint 2003.

Таблиця 2.

Примірний тематичний план семінару «Гіпертекстові технології. Використання Microsoft Word 2003»

№	Назва розділу і теми	К-ть год.
1	Поняття електронного підручника. Основні вимоги до структури, змісту, контенту. Вимоги до створення.	4
2	Робота з текстом. Форматування тексту. Вставки у текст.	4
3	Вигляд документа: Веб-документ.	2
4	Робота з фоном.	2
5	Гіперпосилання. Внутрішні та зовнішні. Закладки.	4
6	Художнє оформлення електронного підручника.	4
	Всього на курс семінару	20

У ідеальному варіанті слід було б запровадити для проведення семінару з питань вивчення цифрових технологій: цифрове фото, цифрове відео, технології фото-, відеозйомки, фото- та відеомонтажу. Викладачі, які вмітимуть самостійно фотографувати та здійснювати відеозйомку, зможуть створювати невеликі відеофрагменти для електронного підручника, які значно «оживлять» його, реалізуючи дидактичні принципи навчання. Звичайно, кількість годин, відведених на ці семінари, досить орієнтовна. Зрозуміло, що чим більше годин виділено на практику, тим краще засвоїться матеріал, тим якісніший електронний підручник можна створити у майбутньому. Як



показала практика, відсоток бажаючих викладачів відвідувати такі семінари, а отже долучатися до процесу розробки і створення електронних підручників, досить малий. Так, процес трудомісткий, займає багато часу та зусиль, але сьогодняшня аграрна освіта цього нагально потребує. Тому, на нашу думку, адміністрації аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації слід запровадити обов'язкові семінари по підготовці викладачів для усіх своїх педагогів.

Не слід вважати, що пройшовши такі курси-семінари, викладач відразу створить електронний підручник. Це – кропіткий, трудомісткий та довготривалий процес, у ході якого викладачу будуть потрібні численні консультації, які надаються викладачами інформатики на протязі року. Але такі курси, як підготовчий етап, є необхідною умовою ефективності процесу розробки, створення та впровадження електронних підручників у аграрних коледжах.

Слід відмітити, що після проведених у 2006-2009 навчальних роках семінарів у Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА були створені електронні посібники з предметів «Статистика» та «Економічний аналіз» викладачами економічних дисциплін та система комп'ютерних тестів з «Агрономії» викладачами аграрних дисциплін.

Долучаються до процесу підготовки викладачів і обласні методичні об'єднання та методичні об'єднання викладачів коледжів, проводячи семінари та науково-практичні конференції, присвячені впровадженню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Велику увагу приділяють питанням розробки та створення електронних підручників у різних програмних середовищах.

Так, 12 березня 2008 року на базі Аграрного коледжу управління і права Полтавської ДАА відбулося засідання методичного об'єднання методистів ВНЗ I-II рівнів акредитації Полтавської області, на якому розглядалося питання «Електронний підручник: структура, зміст, основні вимоги». На цьому засіданні було презентовано новий електронний підручник «Комп'ютеризація сільськогосподарського виробництва» для студентів спеціальності «Організація і технологія ведення фермерського господарства» і обговорено проблеми створення такого електронного підручника, його розповсюдження та впровадження та проблему підготовки викладачів коледжів до створення підручника такого рівня (рис.2).

На нашу думку слід активніше організувати методичну роботу у самих аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації по підготовці викладачів

аграрних коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників.



Рис.2. Обласне засідання методоб'єднання методистів ВНЗ I-II рівнів акредитації Полтавської області, Аграрний коледж управління і права ПДАА

Методичну роботу у цьому напрямі можна проводити в індивідуальній і колективній формах, які різняться між собою використовуваними прийомами, будучи однаково спрямованими на вдосконалення майстерності викладача і педагогічного колективу загалом [6, 7]. Індивідуальна форма методичної роботи у коледжі полягає у самостійній роботі педагога над підвищенням теоретичного рівня своїх знань, набуття практичних навичок при створенні електронних підручників, вдосконаленням методичної майстерності. Результатом цього процесу є те, що немало викладачів, дбаючи про підвищення ефективності навчального процесу, створюють власні методичні розробки.

Для цілеспрямованої підготовки до розробки та створення електронного підручника заздалегідь розробляють перелік питань навчально-довідкової літератури, освітніх сайтів в Інтернеті. Методичне об'єднання коледжу складає перелік науково-методичної літератури для викладача, що також допомагає йому розібратися в сучасному океані методичної літератури.

Науково-методичні посібники та методичні рекомендації по створенню електронних підручників сприяють не тільки їх активній розробці, але й професійному зростанню та вдосконаленню педагогічної майстерності викладача, підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності взагалі.

Колективні форми методичної роботи у коледжі мають на меті підвищення майстерності усіх викладачів у процесі

цілеспрямовано спланованих і реалізованих заходів щодо покращення процесу розробки електронних підручників. Однією з найпоширеніших колективних форм методичної роботи у коледжі є відкриті заняття, завданням яких є впровадження у практику викладачів різних дисциплін передового педагогічного досвіду і надбань педагогічної науки. Істотне значення у підвищенні педагогічної майстерності має взаємовідвідування уроків, на яких викладачі можуть продемонструвати розроблений електронний підручник, ознайомитися з його структурою, методикою використання на заняттях різних типів, оцінити ефективність впровадження у навчальний процес.

Предметні методичні об'єднання викладачів та циклові комісії організують консультації для викладачів та заслуховують звіти викладачів, які досягли у процесі створення електронних підручників певних успіхів і можуть поділитися власним досвідом.

Нерідко у системі методичних об'єднань коледжу та інших ВНЗ I-II рівнів акредитації доцільно створювати творчі (проблемні) групи у складі 5–10 добре теоретично та практично підготовлених викладачів, які працюють над розв'язанням проблеми створення електронних підручників.

Методичні кабінети також повинні мати у своєму розпорядженні різні методичні матеріали для надання викладачам методичної допомоги. До їх розроблення доцільно залучити всіх педагогів аграрного коледжу (рис.3).



Рис.3. Методичний кабінет Аграрного коледжу управління і права ПДАА

Продуктивною формою методичної роботи у цьому напрямку є семінар-практикум. Цінність його полягає в тому, що викладачі самостійно опрацьовують педагогічну літературу з проблеми, аналізують власний

досвід. Опрацьовані матеріали учасники семінару-практикуму оформляють у вигляді рефератів або доповідей. Обговорення різних шляхів вирішення проблеми створення електронних підручників у різноманітних програмних додатках дозволить вибрати найоптимальніший для викладачів аграрних коледжів.

Участь викладачів у науково-методичних семінарах сприяє ознайомленню з сучасними науковими здобутками, з новими технологіями створення електронних підручників, що допомагає їм осмислити власний досвід, прилучитися до науково-пошукової роботи, підвищити свій інтелектуальний і творчий потенціал, обирати і формулювати стратегію розробки таких підручників, техніку її здійснення.

Сприяють ефективному розв'язанню проблеми і педагогічні читання та науково-практичні конференції, які мають на меті узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду у царині створення електронних підручників. Їх можна організувати у коледжі, районі, області, країні.

Доцільно скористатися досвідом діяльності експериментальних педагогічних майданчиків. Відповідно до «Положення про експериментальний педагогічний майданчик» (1993) такі майданчики створюють для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, впровадження принципово нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення може бути будь-яка особа чи заклад освіти [1].

**ВИСНОВКИ.** З огляду на зростаючу роль електронних підручників у навчальному процесі аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації, одним із перспективних напрямів роботи педагогічного колективу має стати активна підготовка викладачів коледжів до процесу розробки та створення електронних підручників та власне сама їх розробка та створення для подальшого ефективного використання у процесі індивідуалізації навчання.

Необхідність підготовки викладача до роботи із комп'ютером, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями в черговий раз показала важливість функціонування цілісної системи розробки, створення і впровадження електронних підручників.

Як попередню необхідну умову для реалізації цих завдань слід відмітити наявність у аграрних коледжах оснащення всіх об'єктів і суб'єктів навчального процесу засобами комп'ютерної техніки і комунікацій, наявність або створення комп'ютерних мереж різних рівнів (локальних, регіональних, глобальних), ефективне використання інформаційних і

комунікаційних технологій викладачами, оптимізація використання ресурсів мережі Інтернет для розв'язання поставлених задач, формування у викладачів умінь і навичок ефективного застосування комп'ютерної техніки шляхом підготовки педагогічних працівників з огляду на досконале оволодіння сучасними комп'ютерами.

Таким чином, створення електронних підручників є важливим засобом значного підвищення ефективності індивідуалізації навчання. Саме на цій основі створюється реальна можливість для підготовки викладачів аграрних коледжів, які мають широку ерудицію і динамічний тип мислення, володіють ефективними методами пошуку та обробки інформації, уміють раціонально застосовувати засоби комп'ютерної техніки і комунікацій у професійній діяльності.

Підготовка викладачів аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації до процесу розробки та створення електронних підручників теж важливий та досить трудомісткий процес, який базується у першу чергу на бажанні самого викладача.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Наказ Міністерства освіти України від 16.12.1993р.№451 «Положення про експериментальний педагогічний майданчик».
2. Гуржій А.М., Жук Ю.О. Засоби навчання і нова парадигма освіти. // Нові технології навчання. – К.: ІЗМН, 1997. N 19. – С. 30-34.
3. Семенишена Р.В. Сучасна освітня парадигма – як один з елементів побудови дидактики // <http://kpdu.edu.ua/forum/index.php?>
4. <http://www.agronmc.com.ua/nmc/07.html>
5. Ольховик Т.О. [http://www.agronmc.com.ua/exhibition/05\\_1.html](http://www.agronmc.com.ua/exhibition/05_1.html)
6. [www.ped.sumy.ua](http://www.ped.sumy.ua)
7. <http://uazakon.com/document/spart36/inx36753.htm>
8. [http://westukr.itgo.com/zmist\\_do\\_posibnyk.html](http://westukr.itgo.com/zmist_do_posibnyk.html)
9. Зимина О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. / О.В. Зимина. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – 336 с.
10. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. М.В.Гриньової. – Полт. держ.пед.ун-т. імені В.К.Короленка. – Полтава, АСМІ: 2007. – 232 с.
11. Уваров А.Ю. Электронный учебник: теория и практика. / А.Ю. Уваров. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кононець Наталія Василівна** – викладач інформатики та комп'ютерних технологій Аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії, викладач вищої категорії.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної підготовки викладачів аграрних коледжів.

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ТВОРЧОСТІ ПЕРЕДСТАВНИКІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДОЛОГІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

**Тетяна КРАВЦОВА**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються основні підходи до вивчення дитини представниками вітчизняної педології. Автор робить спробу узагальнити основні напрями діяльності вітчизняних педологів на початку ХХ століття.*

У зв'язку з потужним розвитком в українській педагогіці тенденцій до особистісно зорієнтованого виховання, заснованого на пріоритетності гуманістичних цінностей, актуальними є наукові пошуки, пов'язані з проблемою вивчення дитини в її педагогічному значенні, зокрема – в історії вітчизняної педагогічної думки. У цьому контексті зростає увага до досвіду розв'язання означеної проблеми представниками педології, погляди яких характеризувалися глибоким інтересом до особистості дитини, новими підходами до її вивчення та визначення нових способів формування особистості протягом періоду дитинства.

Актуальність дослідження визначається ще й тим, що в ньому представлено історико-педагогічний аналіз досвіду втілення ідеї розвитку цілісного дослідження дитини в

українській педології, важливістю розширення і поглиблення знань педології як унікального аспекту реалізації глобальних ідей в окремій науковій дисципліні, запровадження їх у практику і головним чином, необхідністю в перетворенні результатів історичних надбань в інструмент вирішення теоретико-методологічних і практичних проблем сучасної педагогіки та психології.

Спроби втілення зазначеної ідеї мали місце вже на початку становлення вітчизняної науки, а зокрема – в 20-30-х роках ХХ століття. Тож звернення до аналізу цього досвіду уявляється необхідним як з теоретико-історичного боку, так і практичного.

Зауважимо, що педологія, як одна із течій реформаторської педагогіки здобула значну популярність в Україні у першій чверті ХХ століття, її найвідомішими представниками були С.Ананьїн, Я.Чепіга, О.Залужний, І.Соколянський, О.Попов, та ін. Їхні педагогічні погляди досліджувалися у працях О.Сухомлинської, Л.Березівської, Н.Дічек,

В.Лук'янової, Л.Потапової, В.Коваленко та ін. Проте особливості вивчення дитини представниками вітчизняної педагогіки залишаються малодослідженим аспектом у педагогічній науці. Враховуючи вищезазначене, об'єктом нашого дослідження є педагогічна спадщина представників вітчизняної педології першої чверті ХХ століття, а основним завданням – виявлення підходів щодо вивчення дитини у їхній творчості.

На початку 20-х років ХХ ст. в Україні склалися сприятливі умови для розвитку педагогічного знання. У цей період у галузі освіти співіснували різноманітні освітні концепції, відбувалася зміна педагогічних парадигм, активно вивчався передовий зарубіжний досвід. Разом з тим учені й організатори освіти намагалися створити власну модель української школи. Вони виходили з того, що педологія – це наука про розвиток механізмів поведінки, про властивості дитячої природи. Сутність виховання ними пояснювалася таким чином: „Матеріал, з яким працює педагог, – дитина. Педагогіка – це корекція до біологічно даного. Біологічно дане – дитина. Соціологічно дане – середовище. Виховання повинно організовувати відношення дитини до середовища” [2, 4].

Саме в Україні, на думку О.Сухомлинської, об'єдналися два напрямки – рефлексологія, що спирається на ідею залежності біологічних процесів, від чинників середовища, і „вільне виховання„ з його зосередженням на природних можливостях дитини – в педологію. Це було винятковим явищем в педагогічній науці, і важко назвати інший такий період, коли б соціальне і біологічне мали б одну філософію. Унікальність полягає в тому, що, по-перше, ці напрямки було об'єднано в одну науку; по-друге, соціально набуте, тобто виховання, вперше в історії розглядалось, як частина природничих наук, тобто суто експериментальна наука; по-третє, до цього природничого підходу належало і „вільне виховання, що ґрунтується на протилежній дослідницькій парадигмі – з опорою на іманентність, спонтанність розвитку дитини, і звідси, арефлекторність її життя [9, 74 – 75]. Дещо іншою тенденцією розвитку вітчизняної педології було те, що вона з самого свого початку мала яскраво виражену практичну орієнтацію, а саме – націленість на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям. Значна увага приділялась розкриттю взаємозв'язків між соматичними й психічними аспектами поведінки дитини. Водночас простежувалась залежність кожного з них від побутових, зокрема, санітарно-гігієнічних умов. Чимало робилося для вивчення соціального середовища, в якому

перебували діти, передусім, значну увагу приділялося проблемі “важкого дитинства”.

Без перебільшення можна стверджувати, що дослідження дитини у вітчизняній педології мали свою специфіку. По-перше, це застосування рефлексологічного експерименту до вивчення дитинства; по-друге, в центрі уваги було „важке дитинство” (педагогічно занедбані діти, сліпоглухонімі); по-третє, проводилась робота з розробки методики природного експерименту.

Загалом різноплановість підходів до вивчення дитини дала змогу отримати більш цілісну картину про її природу та розвиток. Саме завдяки надбанням С.Ананьїна, Я.Чепіги, О.Залужного, І.Соколянського, В.Протопопова, О.Попова були зроблені спроби досліджувати дитину цілісно в її розвитку. Своїми завданнями педологі та педагоги вважали:

- пов'язати навчально виховний процес з основними потребами особистості, в центрі якого була поставлена дитина та дитинство в цілому;
- вивчити особливості розвитку організму і поведінки та впливи на них спадковості й середовища;
- дослідити біологічні й соціальні чинники, які зумовлюють норму в розвитку дитини та відхилення від неї у різні сторони: недостатній розвиток або сильне його підвищення;
- розробити нові методи дослідження природи дитячої особистості й поведінки дитини, вивчити зв'язки між інтелектуальною обдарованістю, конституцією і моторним розвитком дитини.

Зауважимо, що характерною особливістю діяльності вітчизняних педологів була відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і врахування інтересів кожної дитини.

Зокрема С.Ананьїн у своїй праці „Педологія” відзначав, що дитина має властивості, які вирізняють її як людину розумну, однак вона не є дорослим у мініатюрі. Крім того, дитина є не тільки природною істотою, але й соціальною, вона – продукт історичних, побутових й інших умов поточного моменту. Тому виникає потреба у вихованні, яке буде ґрунтуватися на природно успадкованих властивостях дитини, використовувати їх, формуючи особистість. Тому педологія повинна вивчати особливості й властивості дитини в її розвитку.

Крім того, С.Ананьїн вказував, що педологія розпадається на низку окремих дисциплін: науки описові й нормативні. Описові науки своїм завданням ставлять вивчення основних властивостей дитини, даних їй від природи;

інші мають на меті зробити з дитини (природної істоти) культурну людину, що відповідає соціуму даної епохи. Отже, завдання цих наук – показати, якими повинні бути основні сторони й властивості духу й тіла дитини. Нормативні науки розглядають дитину як предмет виховання, тобто розробляють теоретичні засади, котрими треба користуватися в процесі виховання.

Я.Чепіга, як і С.Ананьїн, доводить у своїх працях необхідність побудови системи освіти та виховання на основі ґрунтового вивчення природи дитини (фізіології, індивідуальних, спадкових та вікових психофізіологічних особливостей).

Я.Чепіга зазначає, що освіта будується на духовних здібностях дитини, які закладені в її природі, і чим більше буде використано природні індивідуальні дані, тим міцнішою і кориснішою буде освіта. На його думку, все те, що „вкладено природою в структуру організму, індивідууму існує в ньому як непорушна сила, котру людині не можна ні збільшити ні зменшити, і тільки виховання може дати той чи інший напрямок” [11, 14].

Учений вказував, що основним завданням педагогіки є вивчення духовної та фізичної природи дитини, зібрання та систематизація всього того, що торкається її життя, вивчення законів, котрим підлягає розвиток дитини. Разом з тим він зазначав, що „природа, її вимоги є єдиним підґрунтям виховання, дотримуватись його нам підказує і власний досвід, і природа дитини й її фізіологічні закони” [10, 200].

Природу дитини Я.Чепіга прагнув пояснити з педологічних позицій. За його переконаннями, процес виховання є керованим саморозвитком дитини, і має розглядатися ним на основі ґрунтовних педологічних знань про неї.

Розвиток особистості дитини, на думку ученого, є продуктом біологічного (спадковості), соціального (середовища та виховання) і безпосередньої діяльності дитини. Саме тому процес навчання і виховання Я.Чепіга розглядав як розвиток розуму, почуттів і волі.

Значну увагу Я.Чепіга приділяв дослідженню спадковості та її впливу на розвиток психіки дитини; ролі психосенсорних характеристик для формування вольових рис поведінки; уяви, пам'яті, втомлюваності, обдарованості дітей, морально-психологічних особливостей виховання дітей.

Учений в своїх пошуках спирався на концепцію Дж. Болдуїна, за якою еволюційно-біологічний розвиток поєднувався з культурно-історичним, що співвідносив дитячу психіку з розвитком суспільних форм та явищ. На основі

саме таких переконань він намагався розв'язати актуальні проблеми виховання дитини, спираючись на дані біогенетичного закону, враховуючи, що дитина в своєму психофізичному розвитку повторює всі етапи культурно-історичного розвитку, тільки в скороченому вигляді.

На відміну від С.Ананьїна і Я.Чепіги, І.Соколянський при розв'язанні різних педагогічних проблем спирався на вчення про умовні рефлекси. Вчений зазначав, що поведінка є складним явищем, у якому важливу роль відіграють як біологічні, так і соціальні фактори. Він спробував визначити предмет педагогіки як науки про певні форми людської поведінки та організації діяльності людини від найелементарнішого акту самообслуговування до складних форм високоорганізованої діяльності. І.Соколянський наголошував, що „педагогічні можливості, заховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і класифікація людської поведінки можливі лише в процесі її організації, а організація поведінки за певних умов є педагогічним процесом” [8, 143].

На думку І.Соколянського, процес розвитку особистості формується під впливом суспільних і біологічних факторів, єдність яких виступає не як механічне поєднання спадкових факторів і впливу середовища, а являє собою складну, диференційовану, динамічну систему, що характеризує як окремі психічні функції, так і різні етапи вікового розвитку дитини. Однак, на його думку, структуроформувальною основою розвитку особистості виступає соціальне середовище.

Спираючись на вчення про умовні рефлекси, І.Соколянський розглядав процес мислення як функцію нервової системи, що приводиться в рух за допомогою умовних рефлексів. Тому процес формування дитини сприймався як соціогенетичний: оскільки мислення – це умовний рефлекс, спровокований середовищем, то необхідно вдосконалювати його, щоб саме середовище поліпшувало й піднімало на вищий щабель процес мислення, яке все ж залишається властивістю організму й певною мірою успадковується генетично [1, 98].

Свою педагогічну теорію він намагався сформулювати на основі вивчення реакцій дитини на ті чи інші подразники, дослідження феномену потреб та емоцій, асоціацій, уваги, відчуття. І.Соколянський підкреслював, що вони є основою для створення нових виховних методик.

Він убачав істотні недоліки у традиційному педагогічному процесі, зазначаючи, що більшість наявних методик навчання та виховання не відповідає природі дітей. Такі

методику, на думку вченого, що мають спрямованість “до якнайбільшої простоти та її близькості до дитячої природи” є найбільш повними, вичерпними, науково обґрунтованими.

Одним із прибічників соціобіологічного напрямку був О.Попов. Він стверджував, що соціальну поведінку людини формує оточення, а біологічні чинники тільки ускладнюють її поведінку. Тому сили, що формують поведінку людини, лежать не в її природних силах, не в інстинктах, а в оточенні, де дитина проживає, росте й діє.

Однією з основних праць О.Попова, була „Декларація про соціальне виховання дітей”. У документі відзначалося, що в країні є сотні тисяч дітей, які опинилися без будь-яких засобів до життя, і тільки „могутня рука нового „соціального організму” має силу довести до розквіту ці молоді ряди борців за світле комуністичне майбутнє” [3, 307]. З цією метою і створювалась система соціального виховання дітей, здатна охопити правильно поставленим вихованням кожну дитину й реалізувати її права.

У декларації, О.Поповим здійснена спроба дати наукове обґрунтування висунутій концепції соціального виховання дітей. З одного боку, він посилався на результати наукових досліджень педологів. У документі підкреслювалося, що саме педологи аргументовано довели, що кожну дитину „слід розглядати як особливу істоту, яка вимагає спеціального ставлення до себе – відповідно з тими психофізичними особливостями дитячого організму, які різко відрізняють дитину від дорослого” [3, 306]. Відзначалося також, що педологія розглядає кожний крок життя дитини як етап її виховання й наполягає на єдності виховного процесу від народження дитини до юнацтва.

З іншого боку, на думку ученого, тільки соціальне виховання зможе повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили і здібності. Основною і єдиною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, „де дитина живе зі своїми молодшими й старшими товаришами, зі своїми вихователями, де вона в дружній комуністичній спілці з подібними собі істотами росте, розвивається й навчається жити...” [3, 307 – 308].

Зауважимо, що у „Декларації про соціальне виховання дітей” О.Попов прагнув об’єднати наукові досягнення педології та ідею соціального виховання і тим самим, певною мірою, визначив тенденції розвитку педологічної теорії й практики в Україні.

О.Залужний також спирався на соціогенетичний метод вивчення поведінки

дитини, де поведінка дитини розглядалася ним як виявлення постійної взаємодії організму з навколишнім середовищем. Він підкреслював, що в основі біосоціального методу вивчення поведінки дитини лежить вчення про пластичність природи дитини та про те, що діяльність дитини зумовлюється не тільки природними інстинктами, а й формується в соціальному оточенні. О.Залужний стверджував, що саме цей напрям дає змогу вивчати дитину як соціальну істоту. Учений вважав, що саме соціальні сили формують психічну діяльність дитини, і закони поведінки треба шукати “не в біології чи фізіології, а в біосоціології” [4, 16].

Значну увагу вчений приділяв вивченню обдарованості дитини. Теорія обдарованості розглядалася ним як співвідношення соціальних і біологічних факторів у поведінці й розв’язувалася як соціобіогенетична проблема. Він вважав, що обдарованість дитини – це її досвід, здатність до навчання, до певного виду діяльності [5, 271].

В процесі вивчення факторів, що впливають на розвиток дитини, О.Залужний вважав за необхідне, по-перше, в’яснити послідовність шаблів розвитку соціальної поведінки, по-друге – вивчити сам механізм розвитку дитини. Відзначимо, що спадковість, конституція, та інші біологічні моменти життя дитини, розглядалися О.Залужним як суто соціальні фактори розвитку дитини, які впливають на неї не безпосередньо, а через батьків.

О.Залужний дав класифікацію дитячої поведінки в ході соціалізації особистості, де виділив антисоціальну, яка включає в себе оборонно-негативістичну і агресивну; і соціальну, яка відповідно розподіляється на первинно-соціальну і колективно-соціальну. З віком, антисоціальна поведінка дитини зменшується, а соціальна набуває значення, зазначав О.Залужний. Однак процес соціалізації проходить з різним темпом, що тісно пов’язаний з віковим змінами у дітей.

В.Протопопов відзначав, що у процесі розвитку дитини і прояву її індивідуальності особливого значення набуває мова. Він стверджував: “Мова завжди відносилася до тих явищ, які вивчалися як психічна діяльність, і в ній ми вбачали доказ того, що людина обдарована особливим божественним духом” [7, 112]. Учений зауважував, що можна прослідкувати, як у дитини поступово паралельно із координацією рухів рук, розвитком прямоходіння, наступає оволодіння мовою, із загальної голосової реакції виробляється мовна, така концентрація й диференціація мовних рефлексів є найбільш вигідною формою пристосування дитини до умов навколишнього середовища. За

переконанням В.Протопопова, тільки серед людей дитина оволодіває мовою. Отже, на думку В.Протопопова, на основі рефлексологічного підходу до вивчення дитини, мова, яка є лише одним із проявів дитячої поведінки, повинна вивчатися як біосоціальне явище, а не психологічне. Він здійснював психофізіологічний підхід до вивчення орфографічних та математичних навичок дитини.

Отже можна стверджувати, що характерною рисою концепцій представників вітчизняної педології є те, що вони заклали основи розуміння розвитку особистості як біосоціального явища, розуміння індивідуальності та неповторності особистості, сприйняття дитини не як „дорослого в мініатюрі”, а як особливої якісно іншої людини. В результаті своїх досліджень вони висунули нові завдання для педагогіки: пошук умов, що обумовлюють різні стадії розвитку дитини, та використання цих умов у процесі виховання і навчання до встановлення повної гармонії між людиною, що розвивається та її природою.

Наше звернення до основних тенденцій вивчення дитини в українській педології в першій третині ХХ століття показало, що дійсно, глибинну наукову сутність цієї ідеї не можна осмислити, якщо обмежитися часовими і просторовими межами. Зокрема, це дало змогу встановити цікаве явище: вітчизняна педологія виявилася набагато ближчою не до світової педології, а до вітчизняної філософії, психології, педагогіки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аносов І.П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект. Монографія – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Граборов А.Н. Развитие механизмов поведения // Радянська школа. – 1928. – № 3.
3. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей. 1.УП. 1920 г. // Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: 1988;
4. Залужный А.С. Учение о коллективе. – М. – Л., 1930.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
6. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
7. Протопопов В.Т., Сибірцева Н.І. Завдання рефлексології та її методи // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1925. – №1. – С. 7 – 137.
8. Соколянский І. Дитячий рух – соціальне виховання // Радянська освіта. – 1925. – №2. – С. 12– 17
9. Сухомлинська О.В. Проблема „природа – виховання” в педагогічній теорії і шкільній практиці України 20 – 30-х рр.// Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.73 – 80.
10. Чепіга Я. Єдиний план та метод соціального виховання // Соціальне виховання. – 1922. – Ч1. – С.6 – 14.
11. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини.// Світло. – 1914.-№9 - С.

#### 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.

## СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ

**Неля МАЗУР  
(Кіровоград)**

*У статті досліджуються теоретичні засади розуміння змісту та умов формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.*

У сучасних умовах забезпечення якості й ефективності професійної педагогічної освіти є однією з пріоритетних завдань держави і 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.

Відповідно актуальним є завдання наукового обґрунтування змісту та умов ефективного формування 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 та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової сфери.

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, І.А. Зязюн, 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. Нічкало, 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. Нічкало та ін.); проблеми його професійної освіти (В.П. Андрущенко, В.І. Бондарь, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, С.Б. Єлканов, Л.В. Кондрашова, А.І. Кузьмінський, В.І. Лугувий, Н.Г. Нічкало, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін.).

Протягом останніх десятиріч у науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід умов формування професіоналізму педагога. Зокрема, ця проблема досліджується в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, у працях С.Я. Батишева, А.О. Деркача, Є.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 визначення змісту професіоналізму майбутнього викладача педагогіки та характеристики його основних складових.

Отже, завданням цієї статті є визначення сутності та структурних елементів професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

Слід відзначити, що професіоналізм – поняття складне і багатоаспектне, має свою історію розвитку і дослідження. Але важливо усвідомлювати, що від того, як розуміється сутність цієї категорії у науковій педагогіці, безпосередньо залежать спрямованість, зміст і технології побудови освітніх процесів в системі професійної педагогічної освіти.

Для з'ясування змісту категорії «професіоналізм майбутнього викладача педагогіки» звернімося до аналізу базових понять. Що стосується енциклопедичних словників, то вони трактують феномен "професіонал" як «фахівець своєї справи», «людина, яка обрала певне заняття своєю професією» [3]. 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» [14, 203]. У короткому акмеологічному словнику за редакцією А.О. Деркача та В.Г. Зазикіна **професіонал** розглядається як суб'єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості та діяльності, само ефективності; такий, що має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається; є постійно спрямованим на саморозвиток та самовдосконалення, що мають соціально-позитивне значення [1, 227].

За визначенням О.А. Бодальова, «професіонал – це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або, такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як хороший фахівець.» Учений зазначає, що «...дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [2, 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» [10, 112]. Для досягнення професійного рівня в цій галузі викладачу необхідно володіти комплексом знань про педагогічну діяльність, її закони, норми, професійну поведінку.

Ми враховуємо думку В.О. Сластьоніна, що слід розрізняти професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості [12, 5]. Учений зазначає, що первинним було розуміння професіоналізму як характеристики діяльності людини. Проте згодом, з розумінням того, що професійні досягнення можуть зумовлюватися не лише організацією праці та професійною підготовкою, але й розвитком особистісних якостей і характеристик, дослідники усвідомили необхідність цілісної інтерпретації феномену професіоналізму у діяльнісному та особистісному проявах. Зокрема, таку позицію підтримує відома дослідниця Н.В. Кузьміна, яка виокремлює поняття «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості педагога» як сукупність двох взаємопов'язаних підсистем, які входять в єдине поняття «педагогічний професіоналізм» [7, 216]. Під професіоналізмом діяльності педагога учена розуміє кількісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає 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 [7; 216].

З сучасних акмеологічних позицій, які обґрунтовує А.О.Деркач, професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, зокрема таких, що засновані на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

За його ж визначенням, професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [1].

На думку В.О.Сластьоніна, професіоналізм характеризується перш за все високою продуктивністю або ефективністю діяльності. Високопродуктивною вважається діяльність, що відрізняється високими показниками якості за основними показниками – продуктивністю, оптимальною інтенсивністю і напруженістю, високою точністю і надійністю, організованістю, стабільністю й опосередкованістю, така, що переслідує позитивні соціально значущі цілі, зберігає здоров'я фахівця і що розвиває його як особистість [12, 5]. Отже, робить висновок науковець, професіоналізм діяльності найчастіше пов'язують з майстерністю, як якістю, що забезпечує високі результати у професійній діяльності.

Дійсно, враховуючи, що провідним видом професійної діяльності для викладача педагогіки є науково-педагогічна діяльність педагогічну майстерність доцільно розглядати в якості важливої характеристики його професіоналізму. У своєму Педагогічному словнику С.У.Гончаренко розглядає

педагогічну майстерність як характеристику високого рівня педагогічної діяльності. На його думку, критеріями майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості [4, 251].

Разом з тим, ми враховуємо думку В.О.Сластьоніна: «Для того, щоб досягти професійної майстерності, необхідно володіти певним особистісним потенціалом або стартовими особистісними можливостями - загальними і спеціальними здібностями, базовими знаннями, мотивацією досягнень, спрямованістю на саморозвиток, адекватною самооцінкою. У зв'язку з цим категорія майстерності є складовою частиною категорії професіоналізму» [7, 6]. Отже, формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки пов'язане як з розвитком професійних умінь і навичок у процес професійної підготовки та діяльності, так і з загальним розвитком його особистості.

Безумовно, певні розбіжності у інтерпретації змісту професіоналізму педагога пов'язані з особливостями тлумачення природи педагогічної діяльності.

Слід відзначити, що протягом останнього часу питання про критерії якості педагогічної діяльності залишається дискусійним. Це пов'язано насамперед з тим, що педагогічна діяльність є багатоаспектною і багаторезультативною. У професійній діяльності відбиваються якісні характеристики її суб'єкта – представника даної професії, і, перш за все, володіння ним продуктивними способами реалізації професійних функцій, сучасними засобами розв'язання професійних задач.

Одним з підходів до оцінювання педагогічної діяльності є професіографічний підхід, принципи якого були сформульовані ще К.К.Платоновим. Його найважливішими принципами є:

- принцип комплексності, цілеспрямованості;
- принцип особистісного підходу;
- принцип надійності;
- принцип диференціації,
- принцип типізації, що вимагає об'єднання професій в певні групи;
- принципи перспективності і реальності.

Відповідно до даних принципів, для викладацької діяльності були розроблені професіограми, що містять описи соціально-економічних, виробничо-технічних, психологічних і інших особливостей професії. Згідно вже вищезгаданої моделі В.О.Сластьоніна, структура педагогічної діяльності включає особистісні і професійні педагогічні якості, основні вимоги до психолого-педагогічної підготовки.

У основі іншого підходу до оцінки педагогічної діяльності лежить аналіз її відповідності наявним в науці схемам професійної діяльності.

За Є.О. Клімовим, педагогічна професія відноситься до професій типу «Людина-людина». Професіоналові цієї схеми властиві: 1) уміння керувати, учити, виховувати; 2) уміння слухати і вислуховувати; 3) широкий кругозір; 4) мовна (комунікативна) культура; 5) спостережливість; 6) «проектувальний підхід до людини, заснований на упевненості, що людина завжди може стати краще»; 7) здатність до співпереживання; 8) уміння вирішувати нестандартні ситуації; 9) високий ступінь саморегуляції [9].

І. А. Зімня виділяє три плани відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога. Перший план – схильність або придатність. Придатність визначається біологічними, анатомо-фізіологічними і психічними особливостями людини. Придатність до педагогічної діяльності передбачає відсутність протипоказань до діяльності типу «Людина-людина». Придатність до педагогічної діяльності припускає норму інтелектуального розвитку людини, емпатійність і позитивний емоційний тон, а також нормальний рівень розвитку комунікативно-пізнавальної активності.

Другий план – його готовність до педагогічної діяльності. Готовність припускає відрефлексовану спрямованість на професію типу «людина-людина», світоглядну зрілість, широку і системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну, дидактичну потреби та потреба в аффілітації.

Третій план – «включеність» до взаємодії з іншими людьми, до педагогічного спілкування. Це припускає легкість, адекватність встановлення контакту із співбесідником, уміння стежити за його реакцією.

Природно, що тільки повний збіг цих трьох планів відповідності індивідуально-особистісних якостей людини педагогічній діяльності забезпечує найбільшу її ефективність і свідчить про якісний рівень сформованості професіоналізму викладача [6].

Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає у тому, що він співпрацює

з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів.

У цьому контексті 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 вимоги професії. Сьогодні компетентність частіше визначають як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність компетентності пропонується по характеру результату праці людини. Кожен працівник компетентний тією мірою, якою виконувана ним робота відповідає вимогам, що пред'являються до кінцевого результату даної професійної діяльності; оцінка або вимірювання кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб судити про компетентність. Неправомірно судити про компетентність не по результату, а по тому, що вкладається в його досягнення, наприклад, старання людини [9, 26].

Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якої є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [11, 334 – 335].

Так знання, уміння і навички виступають як діяльнісно-рольові характеристики професійної компетентності педагога. Усі інші компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення фахівця до професійної діяльності та на його індивідуальний стиль.

Зміст сучасної підготовки за тією чи іншою спеціальністю представлений у нормативній моделі компетентності – освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, в цьому випадку викладача вищого навчального закладу, – це, по суті, зведені узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду.

Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Основними діяльнісно-рольовими компонентами професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, які представлені в стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички.

Отже, професійну компетентність як знаннево-функціональну готовність до здійснення науково-педагогічної діяльності на належному рівні слід також вважати провідною характеристикою і змістовним компонентом професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

Ми враховуємо думку Н.І.Ліфінцевої, що професіоналізм, компетентність і творчість набувають сенсу тільки в контексті культурного розвитку особистості. Оскільки компетентність є характеристикою насамперед “технологічної” складової професійної підготовки фахівця, врахування культурологічного підходу дозволяє розглядати професійне становлення викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного до особистісної орієнтації у сучасному світі, до взаємопорозуміння і продуктивного спілкування з представниками інших культур, здатного орієнтуватися у полікультурному середовищі, брати участь у діалозі культур тощо [8, 3-5].

Сучасні вимоги до професійної діяльності викладача педагогіки, зумовлюють необхідність розвитку не тільки професійної компетентності, але й оволодіння різноманітними професійно-необхідними здібностями і якостями (організаційними, комунікативними, аналітичними, психологічними, розумовими), логікою і методологією

педагогічного процесу і виховання, педагогічною рефлексією, розвинутою інформаційною культурою тощо. Таким чином, сучасний викладач педагогіки має володіти не тільки компетентністю і готовністю до фахової, науково-педагогічної та викладацької діяльності, але й мати значний особистісний культурний розвиток для реалізації виховних функцій і трансляції норм і традицій соціокультурної спільноти педагогічних працівників, під час педагогічної взаємодії спрямовувати процес професійного самовизначення у студентів, демонструвати ціннісне ставлення до професіоналізму і мати сформовану на цій основі стійку мотивацію до професійної діяльності тощо.

Слід зауважити, що сутність ціннісного ставлення до професіоналізму характерна для культурологічного підходу, зокрема – аксіологічного напрямку в інтерпретації сутності культури. Сутність такого ставлення характеризується переходом, трансформацією структурних складових професіоналізму, як соціально значущих цінностей, в особистісні з подальшою їхньою реалізацією в діяльності. Ціннісні ставлення до професіоналізму, як зазначає Ю.К.Чернова, – це єдність об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивний стан суб'єкта є основою для його вибіркової спрямованості на цінності майбутньої професійної діяльності, що стимулюють його соціальну і професійну активність через систему цілеспрямованих психічних практичних дій у їхній логічній послідовності [15, 22]. Це свідоме, індивідуальне, суспільно обумовлене регулювання компонентів професіоналізму, відповідно до внутрішніх потреб, вивчення, осмислення і трансформації у відповідності до суспільних еталонів змісту і мети педагогічної діяльності.

Таким чином, ми спираючись на ідеї В.О.Сластьоніна, розглядаємо професійно-педагогічну культуру як важливий компонент професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. Зауважимо, що професійна культура виконує функції регулювання, збереження, відтворення і розвитку професійної діяльності за умови, якщо в її основі знаходиться певна філософія або ідеологія. Ми враховуємо визначення В.О.Сластьоніна, який професійно-педагогічну культуру розглядає як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності [13]. Опираючись на наведені вище визначення і аналіз структури професійної діяльності викладача, ми під професійною культурою майбутнього викладача

педагогіки розуміємо складне особистісне новоутворення, що інтегрує професійну філософію, рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідницької діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і самореалізацію в професії. Професійна культура викладача має багатокомпонентний склад, функціональні властивості, може формуватися у процесі спеціально організованої освітньої та самоосвітньої діяльності та у процесі педагогічної практики.

Таким чином, професіоналізм майбутнього викладача педагогіки ми розуміємо як складне особистісне утворення, що характеризує особистісно-діяльнісний розвиток фахівця і характеризується сформованістю комплексу професійно-важливих якостей і характеристик, що складають зміст його професійної культури, майстерності та компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинт-Наука, 1998. – 230 с.
3. Большой энциклопедический словарь: В – 2х тт. – М.: Сов. энциклопедия. – 1992 – Т.2. – 753 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Воронеж, 1996.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989.
8. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-педагогической культуры личности. – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 204 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
10. Моделирование педагогической ситуации // Под ред. Ю.Н. Кулоткина, Г.С. Сухобской. – М., 1984. – 281 с.
11. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
12. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – с.4-16.
13. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
14. Социолого-педагогический словарь / За ред. В.В.Радула. – К.: "Екс.Об", 2004. – 304 с.
15. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения. – Москва-Тольятти: Издательство ТолПИ, 2000. – 230с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мазур Неля Іванівна** – молодший науковий співробітник держбюджетної теми «Діагностика особистості вчительських кадрів».

*Наукові інтереси:* проблеми формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

## СИСТЕМА ЗНАТЬ ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИКОРИСТАННЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Олена МАРКОВА**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються проблеми засвоєння учнями знань про здоровий спосіб життя, проаналізовано зміст шкільної програми з фізичної культури, етапи оволодіння системою знань про здоровий спосіб життя старшими підлітками з ослабленим здоров'ям у процесі фізичного виховання.*

Особистісно-орієнтована освіта в галузі фізичного виховання створює стійку мотивацію до здорового способу життя, озброює засобами й методами, що забезпечують фізичне й психічне благополуччя дитини.

У той же час дослідники М.Я.Віленський, В.Н.Волков, Д.Н.Давиденко, В.П.Петленко та ін. відзначають, що однією з причин безвідповідального ставлення молоді до здоров'я є незнання особливостей власного розвитку, відсутність систематичної, цілеспрямованої просвітницької роботи в цьому напрямі [2; 3; 5; 6]. Тривогу викликає неформованість у школярів стійкої мотивації до повноцінного, здорового життя, відсутність спеціальних знань, переконань у необхідності подолання ЗСЖ, нездатність обмежити вплив

руйнівних факторів, що призводять до втрати здоров'я [2; 4]. Діти середнього шкільного віку не мають достатньої кількості знань про шляхи збереження та зміцнення здоров'я, у них не сформовані навички здорового способу життя, багато хто не здатен оцінити вплив факторів навколишнього середовища на здоров'я людини.

Ефективне оволодіння системою знань про здоровий спосіб життя старшими підлітками з ослабленим здоров'ям у процесі фізичного виховання, на нашу думку, буде якнайкраще усвідомлюватися учнями, сприяти не тільки засвоєнню знань валеологічного характеру, а й орієнтувати на шляхів цього засвоєння, активізувати розвиток пізнавального та творчого потенціалу особистості, примножувати використання способів рухової і спортивної діяльності, вмінь застосування їх у самоорганізації здорового стилю життя.

Санологічна система знань – це сукупність відомостей, понять, уявлень про здоров'я,

навколишній світ та діяльність, які явно або опосередковано впливають на нього, це цілісний підхід до проблеми здоров'язберігаючого способу життя, який учень усвідомлює шляхом вивчення і опанування явищ та закономірностей, що стосуються конкретного валеологічного процесу. Така сукупність факторів сприяє формуванню мотиваційно-сислової основи здорового способу життя особистості. При цьому, щоб у процесі оволодіння знаннями у старших підлітків формувалися передусім механізми самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального залучення індивідуальних здібностей кожного учня. І.Д. Бех в особистісно-орієнтованому підході акцентує увагу на допомогу учневі, як суб'єкту педагогічного процесу, усвідомити себе особистістю. Такий підхід у вихованні має стати ключовим завданням педагога [1]. Залежно від того, як учень оволодів знаннями, визначають різні рівні, найвищі з яких – знання-трансформації, тому необхідною умовою опануванням гносеологічною системою здорового способу життя старшими підлітками з ослабленим здоров'ям є широке застосування такої сукупності інформації у практичній діяльності та творчому розвитку особистості.

У процесі виховання здорового способу життя значну увагу ми приділяли практичній діяльності школярів, яка створювала їм умови для оволодіння відповідними уміннями й навичками, що давали змогу відтворювати, зберігати, підтримувати й формувати здоров'я. Уміння – це здатність людини виконувати певні дії, яка забезпечується раніше здобутими знаннями. Формування умінь здорового способу життя проходить у три етапи. На першому, необхідно створити в учнів інтерес до виконання відповідних дій. У нашому випадку валеологічною системою знань старші підлітки з ослабленим здоров'ям оволодівали на уроках фізичної культури, позакласних та позашкільних фізкультурно-оздоровчих заходах, де створювалися умови для порівняння параметрів їх соматичного розвитку, фізичної працездатності та фізіологічних показників з нормою. На другому етапі учні навчалися застосовувати набуті знання і виконувати дії або роботу самостійно за допомогою пошуково-дослідницького й проблемного методів, що активізували їх мислення та потребували самостійного застосування знань на практиці. На третьому етапі відбувалося тренування, закріплення умінь виконувати дії або здійснювати певну діяльність, що й забезпечувало перехід умінь у навички.

Навички – одна з форм оволодіння діяльністю, відпрацьована повторенням дії, що виконується з належною точністю,

досконалістю і характеризується відсутністю елементарної свідомої регуляції та контролю. При наявності різноманітних навичок діяльність дитини здійснюється швидше і продуктивніше. На відміну від звичок, які можуть складатися стихійно, навички стають автоматизованими тільки у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу. Формування навичок проходить у три етапи: 1) засвоєння правил, основних прийомів, послідовних дій та діяльності; 2) удосконалення окремих дій і діяльності у процесі їхнього виконання; 3) багаторазове виконання вправ, позитивних вчинків і дій, що призводить до автоматизму виконання.

У виховній роботі зі старшими підлітками необхідно звертати увагу на їх звички як важливу форму поведінки. Звичка – це форма людської поведінки, що створюється у процесі навчання і виховання внаслідок багаторазового повторення різних життєвих ситуацій. Психологічною основою звички є стереотип, тобто добре засвоєна і закріплена тимчасовими зв'язками, програма дій. При формуванні динамічних стереотипів виконання всіх деталей дія потребує вольових зусиль, унесення коректив, активності мислення й задоволення. При багаторазовому повторенні програми дій та її вдосконаленні, звички закріплюються й виконуються автоматично. Стосовно особистості, її здоров'я, способу життя, звички поділяються на корисні та шкідливі. Ми намагалися, щоб старші підлітки з ослабленим здоров'ям їх розрізняли. Одним із важливих завдань у вихованні учнів експериментальних груп було формування корисних звичок і запобігання шкідливим. Учні усвідомлювали, що шкідливі звички є досить небезпечними, дезорганізують особистість, згубно впливають на здоров'я, і розуміли, що причини такої поведінки (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних речовин, вживання жаргонів, довготривалий перегляд телепрограм та робота на комп'ютері, нераціональне харчування та ін.) полягають у недостатньому вихованні, зокрема, у відсутності загальнокультурних навичок.

Дослідно-експериментальна робота свідчить, що для виховання здорового способу життя старших підлітків з ослабленим здоров'ям необхідні не тільки знання зі збереження і удосконалення функцій організму, але й оволодіння школярами системою знань про моральні цінності, які розкривають шляхи та способи формування переконань у необхідності ведення здоров'явідтворюючого способу життя. Знання про моральні цінності є фундаментом формування поглядів і переконань, спонукальною силою у здійсненні вчинків і дій. У школі вони формуються у

вигляді моральних понять і норм поведінки учня. В їх засвоєнні взаємодіють інтелектуальні та емоційні сторони, хвилювання і активна чуттєвість. Моральні поняття і норми підлітка стають порадицею до дії тоді, коли вони у процесі глибоких переживань, торкаються його найтаємніших думок, прагнень і бажань. Разом з тим у процесі таких переживань формується його ставлення до дійсності, оточення, самого себе і до власної діяльності. Яскравим виразником таких відношень і виступають моральні норми, які проявляються у переживаннях та діях школяра. Його вчинки стають особливо морально значущими, коли вони відбуваються як звичайні дії, а дотримання моральних норм стає звичкою. Звідси, важливо не тільки постійно збагачувати знання про відтворення і збереження здоров'я, про моральні поняття і цінності здорового способу життя, але і постійно їх закріплювати у практиці поведінки, яка при визначених педагогічних умовах стає звичною.

Враховуючи, що формування звичок у дітей старшого підліткового віку обмежене деякими особливостями їх психічного розвитку, зокрема, мисленням і волею, активним формуванням індивідуального способу життя, від якого в майбутньому значною мірою залежить здоров'я особистості, основна увага зверталась на створення ціннісних орієнтацій життєдіяльності, наповненої заняттями фізичною культурою та різноманітними формами відпочинку. У школярів підліткового віку існує природний потяг до спортивних занять, вдосконалення власних фізичних якостей, вмінь і навичок. Активна фізкультурно-оздоровча діяльність сприяє актуалізації потреби у збереженні й формуванні здоров'я та надає вчителю значні можливості для виховання в учнів навичок і вмінь здорового способу життя.

Знання про сутність здоров'я, його зміст, практичні вміння й навички учні отримують з різних джерел. Одне з них – це навчальні предмети, кожен з яких містить матеріал валеологічного спрямування. Аналіз наявних програм з відповідних предметів вказує, що комплекс знань про здоров'я та його чинники має міждисциплінарний характер і висвітлюється на уроках природознавства, основ безпеки життєдіяльності людини, біології, географії, хімії, філологічних дисциплін та фізичної культури. Основні знання здорового способу життя (крім валеології) найбільш широко представлені у змісті фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Зміст фізичного виховання необхідно розуміти як єдність двох компонентів: орієнтувального і творчодіяльносного.

Перший – створення у школярів цілісного теоретичного уявлення про фізичну культуру, культуру здоров'я як елементів загальної культури людини. Це досягається шляхом засвоєння основ знань про всебічний фізичний і духовний розвиток особистості на основі матеріалу таких наук, як теорія та історія фізичної культури і спорту, гігієна, психологія, фізіологія фізичного виховання, біомеханіка фізичних вправ і розуміння таких зв'язків, як "людина-людина", "людина – суспільство", "людина – виробництво", "людина – держава", "людина – природа". Другий компонент змісту орієнтує процес фізичного виховання на творче засвоєння засобів фізкультурно-оздоровчої, реабілітаційно-корегувальної, рекреаційної і спортивної діяльності та вміння застосовувати їх при вирішенні оздоровчих, освітніх, розвивальних і виховних завдань.

Основним засобом оволодіння фізичною культурою та дотримання основ здорового способу життя є засвоєння дитиною базових основ, об'єктивно необхідних для кожної особистості, обов'язкового рівня фізичної культури, без якого неможлива ефективна життєдіяльність молоді людини у майбутньому. Цей компонент є головним і складає основу загальнодержавного стандарту освітньої підготовки у сфері фізичної культури. Він не залежить від регіональних, національних та індивідуальних особливостей, але є основою для накопичення, збагачення фізичного і духовного потенціалу дитини, створення передумов для розвитку системи безперервної фізкультурної освіти. Тільки на підґрунті базового компоненту є можливість визначити ступінь сформованості звичок здорового способу життя, рівень фізичної культури старших підлітків з ослабленим здоров'ям. У педагогічному аспекті базовий компонент змісту є вихідною точкою для організації творчого навчання і формування здоров'язберігаючого способу життя.

Основні знання базової фізичної культури включають: теоретичні – історія фізичної культури і спорту, біомеханіка фізичних вправ, фізіологія та психологія фізичного виховання, особистісна і соціальна гігієна, загартування, фізичне виховання у сім'ї та основи спортивного тренування; методичні – основи загартування, правила техніки безпеки під час занять, засоби і методи розвитку рухових якостей, принципи спортивного тренування, прийоми і методи самоконтролю, саморегуляція фізичних та психічних станів; практичні знання, вміння і навички – рухової діяльності (циклічні і ациклічні локомоції, переміщення предметів у просторі, акробатичні та гімнастичні вправи, балістичні рухові дії, метання на влучність, атакувальні і захисні дії

одноробств, рухливі та спортивні ігри); фізкультурно-оздоровча діяльність (ранкова гімнастика, спортивне тренування, рухливі і спортивні ігри, інші види фізичних вправ з метою самовдосконалення, організація дозвілля і здорового способу життя, загартувальні процедури, корекція недоліків фізичного розвитку, підвищення рухової підготовленості, розумової і фізичної працездатності, здійснення самоконтролю, саморегуляції фізичних та психічних станів); спортивної діяльності (тренування з одного або декількох видів спорту, визначення спортивних досягнень, організаторські вміння і навички проведення спортивних занять у якості старшого відділення, капітана команди, судді).

Друга, варіативна частина змісту фізичного виховання обумовлена необхідністю врахування індивідуальних можливостей та задатків дітей, їх рівня здоров'я, морфофункціональних особливостей, регіональних, національних умов, спеціалізації вчителя та інтересів, потреб і мотивів учнів. Варіативна частина визначається власне школою та вільним вибором учня. До неї, на нашу думку, для старших підлітків з ослабленим здоров'ям необхідно увести відповідно навчальної програми з фізичного виховання такі розділи теоретичних, методичних і практичних знань, умінь і навичок, як гігієна фізичної культури у повному обсязі, дихальна, корегувальна і оздоровча гімнастика, лікувальна фізична культура та фізична реабілітація, масаж, самомасаж і точковий масаж, елементи давньосхідних і сучасних оздоровчих систем, спеціальних комплексів фізичних вправ чи засобів, котрі дають змогу цілеспрямовано впливати на стан фізичного здоров'я і рівень фізичної підготовленості. До них належать системи П. Іванова, М. Амосова, К. Купера, К. Ніші, елементи йоги і хатха-йоги та ін. Програма варіативного компонента повинна включати також різноманітні знання, що пов'язані з ритмом життя і діяльності, валеологією, всебічним фізичним розвитком, раціональним харчуванням, широким арсеналом загартувальних процедур, самостійні заняття фізичними вправами реабілітаційно-корегувального характеру та правилами їх виконання, техніку аутогенного тренування, психотренінгу та релаксації.

Зміст фізичного виховання повинен мати приблизну структуру для основної школи 60-70 % – базовий та 30-40% – варіативний компоненти. Ми пропонуємо для старших підлітків з ослабленим здоров'ям змінити співвідношення цих двох компонентів на користь останнього. Перш, ніж зміцнити здоров'я дітей, їх слід елементарно оздоровити

і лише після цього ставити завдання на його примноження. Ефективному розв'язанню цих завдань, на нашу думку, сприяло б збільшення варіативного компонента до 60% за рахунок зменшення базового.

Важливими умовами повноцінного оволодіння системою знань про здоровий спосіб життя старшими підлітками є переорієнтація навчально-виховного процесу з відтворення зразків готових знань, рухових вмінь і навичок на формування у дітей усвідомленої потреби фізичного вдосконалення та виховання звичок здорового способу життя. З цією метою педагогічний процес був наповнений, у першу чергу, відомостями з області особистісної і соціальної гігієни, фізіології та психології, теорії і методики оздоровчої фізичної культури, що формують науково-обґрунтовані погляди на соціально-біологічну сутність, роль і можливості фізичної культури у розвитку особистості. Тому, навчальні заняття, позакласні і позашкільні фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи поступово перетворювалися в уроки пізнання себе, свого організму, власних моральних і вольових якостей, духовних та фізичних можливостей.

При оволодінні системою знань про здоровий спосіб життя учнями старшого підліткового віку, основою яких був зміст базового та авторська програма варіативного компонента, ми дотримувалися концепції виховального навчання. Суть якої полягає у органічному взаємозв'язку між набуттям учнями знань, умінь і навичок здоров'язберігаючого способу життя, засвоєнням досвіду здоров'ятворчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Поряд з традиційними методами навчання ми використовували проблемно-пошукові, суттєвою характеристикою яких є дослідницька діяльність учня, що пов'язується з певною ситуацією і змушує його ставити питання-проблему, формулювати гіпотезу та перевіряти її під час логічного аналізу і практичних дій.

Виходячи з даних досліджень К.П. Ісмагілова ми відокремили три етапи оволодіння системою знань про здоровий спосіб життя у процесі фізичного виховання:

1) формування понять, знань в напрямку вивчення здорового способу життя і усвідомлення здоров'я як важливішої соціальної цінності;

2) формування відповідних суджень, оцінок, вироблення емоційно-позитивного відношення до занять оздоровчою фізичною культурою як ведучого компонента здорового способу життя;

3) формування переконань і особистісної позиції у перевагах ведення здорового способу життя.

Таким чином, виховання культури здоров'я, навичок здорового способу життя у старших підлітків з ослабленим здоров'ям вимагає перегляду змісту фізичного виховання у шкільних закладах, необхідності його переведення на інтенсивний шлях розвитку, сутність якого визначається принципами діяльнісного підходу. Ці принципи характеризують спрямованість навчально-вихованого процесу на всебічний розвиток особистості, її самовизначення у процесі творчого оволодіння засобами фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності, а також орієнтують на здоровий спосіб життя.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник.–К.: Либідь, 2008. – С. 384.

2. Виленский М.Я. Здоровый образ жизни студентов: сущность, строение, формирование // Социокультурные аспекты физической культуры и здорового образа жизни. - М.: Советский спорт, 1996. – С. 14– 31.

3. Волков В.Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащихся образовательных учреждений нового типа. Состояние. Проблемы. Перспективы. – М.: МГПУ, 2000. – 227 с.

4. Глухов В.І. Фізкультура у формуванні здорового способу життя. – К.: Здоров'я, 1989. – 72 с.

5. Давиденко Д.Н. Научные основы здорового образа жизни: Учеб. Пособие // Д.Н.Давиденко, А.И.Крылов, Н.Ф.Гришин: СПб.: ПГУПС, 2000. – 18 с.

6. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность. – С.Пб.: Балтийская педагогическая академия, 1999. – 124 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Маркова Олена Віталіївна** – старший викладач, заступник декана з навчально-виховної роботи факультету фізичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* виховання здорового способу життя учнівської та студентської молоді.

## ПОШУКИ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА (XIX – початок XX століття)

**Аліна МАРТИН**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються шляхи формування змісту шкільного природознавства у вітчизняній середній школі (XIX століття – початок XX століття)*

Державна національна програма «Освіта» й «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» потребують значного поліпшення навчально-виховного процесу з урахуванням світового досвіду та надбань попередніх поколінь. Подібне поєднання зусиль учених, педагогів, учителів-практиків мало місце в нашій освіті в другій половині XIX – початку XX століття і виявилось у популяризації наукових знань та загальному розвитку природничої освіти.

У статті розглядаються актуальні питання формування змісту шкільного природознавства XIX – початку XX століття.

Метою цієї статті стало дослідження шляхів формування змісту шкільного природознавства у вітчизняній середній школі XIX – початку XX століття.

Окремі питання цієї проблеми висвітлювалися в дослідженнях педагогів другої половини XIX – початку XX століття, а саме: О. Герда, В.Половцова, Д.Семенова, А.Соколова та інших, а також авторів підручників педагогіки (М.Ярмаченка, Ю.Бабанського, Н.Волкової та ін.).

Перш ніж розкрити питання змісту природничої освіти, нами зроблена спроба

з'ясувати сутність поняття “зміст освіти”. Значна кількість вчених-педагогів намагалися стисло, у формі визначення, виокремити суть цього багатогранного і ємного поняття. Як наслідок, у педагогічній та навчальній літературі існує кілька визначень змісту освіти. Академік М.Ярмаченко констатує, що “під змістом освіти розуміють систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру і мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв’язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими повинні оволодіти учні” [7, 93].

За твердженням Ю. Бабанського: “зміст освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці” [1, 366].

На думку Н.Волкової, “зміст освіти – це система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості” [3, 112].

Необхідно відзначити, що протягом всієї історії людство пов'язано з природою, яка певним чином впливає на його існування, навчання та виховання. Природознавство як



навчальний предмет увійшло в загальноосвітню школу Росії в епоху Катерини II, коли в 1786 році була проведена шкільна реформа, в результаті чого були організовані народні училища з п'ятирічним терміном навчання (4 класи, 4-й клас – дворічний). Крім грамоти, рахунку та Закону Божого, тут вивчали географію, геометрію, фізику та елементи природознавства.

Природознавство викладалося у 4-му класі, на нього було відведено 5 годин на тиждень [5, 77]. Географія викладалася у 3 і 4 класах по 3 години на тиждень, при цьому необхідно було застосовувати наочність (карти, глобуси, малюнки) і здобути знання використовувати в практичній діяльності: навчати дітей так, “дабы ученики не только названия земель и вод учили, что было бы сухо и пользы мало, но познавали и то, как одно государство связано с другим” [6, 35].

У першій половині XIX століття головна увага при викладанні природознавства зосереджується на систематичності рослин і тварин, дається лише опис зовнішніх ознак, потрібних для класифікації. Таким чином, вивчення природознавства набуває “систематичного” напрямку, саме напрям систематизації виник у шкільному природознавстві не випадково. У XVIII столітті з'явилися праці шведського вченого Карла Ліннея, в яких він розробив систематику рослин і тварин і які, зокрема, “Система природи”, відіграли значну роль у розвитку біологічних наук, навівши певний порядок у безсистемному описі тварин і рослин.

Цей систематичний напрямок у науці без педагогічної обробки був перенесений у шкільне природознавство, саме за цим напрямом написані шкільні підручники. Методика природознавства в цей період відчувала повний застій, головною причиною такого стану природознавства на початку XIX століття було негативне ставлення чиновників Міністерства народної освіти до запровадження цього предмета в школу.

З 1828 року новим шкільним Статутом уряд Миколи I виключив природознавство з навчального плану середніх навчальних закладів, і чверть століття у школах Росії природознавство не викладалось. Однак, економічні проблеми промисловості і сільськогосподарського виробництва, які розвивались, вкотре ставили питання про реформу школи і 1852 року уряд був змушений відновити викладання природознавства в гімназіях та інших навчальних закладах. Передові педагоги сподівались, що його викладання стане кращим і цікавішим. Але перші 10 років після його відновлення зміст і методи викладання

природознавства мало чим відрізнялось від викладання цього навчального предмета в першій чверті XIX століття. До того ж, у 1852 році були внесені суттєві зміни у систему побудови гімназійного шкільного курсу природознавства (у 1 класі давались загальні відомості про природу, у 2–3 вивчалась зоологія, у 4–5 – ботаніка, у 6 – мінералогія і в 7 – анатомія і фізіологія людини), на відміну від тієї послідовності, яка була прийнята у XVIII столітті, коли курс починався із неживої природи, потім вивчалась ботаніка і далі зоологія [2]. Постановка викладання шкільного природознавства погіршувалась, оскільки витікала з метафізичного напрямку у вивченні природи. На основі цього напрямку, природа стала розглядатися як система.

У 50 – 60 роках XIX століття в Росії зародився інший напрям у викладанні природознавства – біологічний, засновником якого був талановитий професор зоології Московського університету К.Рульє. Він намагався збудити інтерес до причинності і зв'язку явищ у царстві тварин. За кілька років до Дарвіна він розвивав ідеї, що були близькими до ідей цього великого вченого. Починаючи з початку 60-х років, з'являються підручники для школи, написані в дусі біологічного напрямку, а у висхідному плані – від найпростіших тварин до більш організованих, що на той час було прогресивним явищем.

У 60-і роки в Росії загальне піднесення громадської думки вимагало виховання у молодого покоління матеріалістичного пояснення явищ природи. Зубріння термінів систематики нікого не задовольняло. У цей час відбулася освітня реформа, яка завершилась у 1864 році виходом таких документів: Статуту гімназій та прогімназій, Положення про початкові народні училища.

В другій половині XIX століття з'являються праці О.Герда – відомого вченого-природодослідника, який піддав критиці існуючий на той час напрям (систематичний) у викладанні природознавства і висунув низку нових положень у цій галузі. Зокрема, він запропонував перебудувати весь курс природознавчих наук на еволюційно-біологічній основі, враховуючи при цьому зв'язок організмів з навколишнім середовищем. Він виступав проти любеновської школи, яка звертала увагу лише на зовнішні ознаки, і викладання від цього ставало сухим, не викликаючи у дітей інтерес до навчання. Він належить до видатних російських природодослідників-методистів, праці якого мали велике значення в розвитку викладання природознавства і в поліпшенні викладання

цього предмета в середній вітчизняній школі, про що свідчить той факт, що багато висловлених ним думок не втратило свого значення і й дотепер.

У підручниках, які О.Герд написав з різних курсів природознавства, вміщені передмови, де автор дає методичні поради, які мають актуальне значення і сьогодні. Вся його система викладання природознавства, заснована на матеріалістичній ідеї, яка планомірно розвиває світогляд і навички самостійної роботи учнів шляхом безпосереднього вивчення об'єктів природи у школі, вдома, на екскурсіях [4, 20].

Отже, у 60-70-ті роки XIX століття в Росії природознавство мало два напрями викладання: метафізичний "любенівський" та еволюційно-матеріалістичний "гердовський", які у XX столітті дали початок ідеалістичному і матеріалістичному напрямам природничої науки, та знаходились у постійній ідеологічній боротьбі.

У 70-х роках XIX століття правлячі кола Росії піддавали гонінню тих, хто займався природознавством, звинувачували у вільнодумстві, атеїзмі, і це призвело до того, що 1871 року природознавство було виключено з навчальних планів середніх закладів і перестало існувати як обов'язковий предмет у гімназії. Проте, офіційно природознавство було виключено із гімназій у 1890 році, частково воно збереглося в навчальних планах жіночих та військових гімназій, реальних та міських училищ.

Період 1901-1907 років характеризується боротьбою педагогів-природознавців за введення природознавства в середні навчальні заклади, за кращі методи його викладання. Згідно навчального плану, в кінці XIX – на початку XX століття географія з короткими даними про явища природи викладалась у двокласній парафіяльній школі на 4-му і 5-му роках навчання по три уроки на тиждень.

У 1901 році відбувся XI Всеросійський з'їзд природознавців і лікарів, на якому було поставлено питання про введення природознавства до навчального плану середньої школи. На з'їзді наголошувалось, що розвитку в учнів спостережливості і мислення сприятимуть лабораторні, дослідно-демонстраційні класні заняття та екскурсії. Вказувалось на необхідність організації при школі саду для навчальної мети й у містах спеціальної установи для постачання училищ необхідним матеріалом для класних занять.

Під тиском громадськості 1901 року царський уряд вимушений був включити природознавство в навчальний план гімназій, але лише у трьох молодших класах.

На початку XX століття в Росії продовжували займатися проблемою змісту та

методики природознавства. Одним з ініціаторів цього процесу був видатний педагог, талановитий професор ботаніки В.Половцов. Ним видана перша в Росії класична праця "Основы общей методики естествознания" та значна кількість інших посібників для вчителів.

В.Половцов представляв біологічний напрям у викладанні природознавства та закликав широко використовувати у школі біологічний метод. Суть його зводилась до того, щоб будову організмів потрібно вивчати у зв'язку з функціями, а спосіб життя – у зв'язку із середовищем. Вчений вперше ввів поняття "навчальний предмет", показав його відмінність від науки і обґрунтував принципи відбору навчального матеріалу та довів важливість спостережень, дослідів, практичних занять і екскурсій. У той час, коли в середніх школах Росії панувала система "зазубрювання" навчального матеріалу, роботи В.Половцова являли собою новий напрям у розвитку шкільного природознавства.

Розробка окремих питань змісту природознавства пов'язана з іменем І.Полянського, який був "піонером" шкільної екскурсійної справи та проводив роботу з організації короточасних літніх курсів для вчителів з метою ліквідувати прогалини в їхніх знаннях (Харківський та Київський навчальні округи України). Вченим видано підручник природознавства для середніх навчальних закладів та кілька книг, присвячених шкільним дослідом і спостереженням у природі: "Сезонные явления в природе", "Ботанические экскурсии" та ін., які мали важливе значення в розвитку природознавства, оскільки допомагали перейти на нові шляхи в реалізації природничої освіти.

На початку XX століття в гімназіях природознавство викладалось тільки в 1-3 класах по 2 години на тиждень. У значному обсязі цей предмет вивчали лише в приватних гімназіях та в комерційних училищах, а у деяких з них природознавство вивчалось в усіх класах, по 3-4 години і слугували дослідними лабораторіями методики природознавства. Проте, такий стан викладання природознавства був у обмеженій кількості шкіл. Якщо в середній школі у перших трьох класах викладався цей предмет, то в початкових школах він був відсутнім.

Починаючи з 1913 року, з'являються кілька педагогічних журналів, присвячених викладанню природознавства: "Естествознание в школе", "Естествознание и география", "Школьные экскурсии и школьный музей", в яких висвітлювались актуальні проблеми викладання природознавства, що заслуговує на увагу і в теперішній час.

Таким чином, початок ХХ століття характеризується значним поштовхом в галузі шкільного природознавства, виходить значна кількість посібників, в яких висвітлюються питання змісту та методики природознавства. Саме в цей період суспільно-політичний рух в Україні зумовив формування системи шкільної освіти, та специфіку підготовки вчителя. Проте слід відмітити, що в дореволюційній Росії викладання природознавства було поставлено в надзвичайно складні умови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка: [навч. посіб.] / Ю.К.Бабанського. – М.: Провещение, 1988. – С. 366.
2. Верзілін М.М. Загальна методика викладання біології / М.М.Верзілін, В.М. Корсунська. – К.: Вища школа, 1980. – С. 13 – 42.

3. Волкова Н.П. Педагогіка: [навч. посібник] / Н.П. Волкова – К.: Академія, 2002. – 576 с.
4. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / А.Я. Герд. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 206 с.
5. Павленко Ю.В. Природознавство в Україні до початку ХХ століття / Ю.В. Павленко, С.П. Руда, С.А. Хорошева, Ю.О. Храмов. – К.: Видавничий дім «Академперіодика», 2001. – 420 с.
6. Тимирязев К.А. Развитие естествознания в России в эпоху 60-х годов / К.А. Тимирязев. – М., 1939. – Т.8. – 143 с. – (Сочинения: в 9 томах).
7. Ярмаченко М.Д. Педагогіка: [навч. посіб.] / М.Д.Ярмаченка. – К., 1986. – С. 93.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мартін Аліна Миколаївна** – викладач кафедри методик початкового навчання КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування змісту освіти в кінці ХІХ – поч. ХХ ст.

## ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

**Наталія МИРОНЕНКО**  
(Кіровоград)

*У статті розкривається сутність мотиваційного компоненту діяльності учнів та показується його значення у розвитку творчо-інтелектуальних здібностей учнів.*

Сучасне освітнє середовище вимагає від суспільства виховання творчо та інтелектуально розвинених особистостей, тому центральним питанням освіти є спрямування на особистісно орієнтоване навчання і виховання, адже саме воно дозволяє більш повно виявити потенційні можливості конкретної особистості. Головна мета сучасної освіти – сформування основи для самореалізації особистості, яка стає можливою за умови створення умов для самопізнання, самоудосконалення та розвитку творчо-інтелектуального потенціалу учня. Особливого значення у зв'язку з цим набуває питання розвитку здібностей особистості кожного учня. Проблема становлення особистості та її творчого розвитку розглядалась такими науковцями як Д. Богоявленська, Н. Литвинова, Н. Магло, О. Яковлева; формуванням творчої особистості та професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя займались Г. Грибенко, Н. Дудніченко, М. Костенко, Н. Стельмах; вивченню ролі мотиваційного компоненту обдарованості значну увагу приділяє О. Тихомиров; питання мотивації у зв'язку з розвитком інтелекту та розумових здібностей розглядає В. Крамаренко; до проблеми розвитку мотиваційної сфери в учбовій діяльності, а саме пізнавальної потреби як визначної складової обдарованості, звертається В. Юркевич; Л. Мар'яненко

розглядає питання формування пізнавальної активності обдарованих учнів або учнів з високим рівнем розумових здібностей; вивченню сутності, природи, структури, а також до методів вивчення мотивації приділяють увагу Б. Ананьєв, В. Асєєв, Л. Божович, Б.Вайнер, О. Леонтєв, Дж. МакКлеланд, А. Маслоу, С. Рубінштейн, П. Якобсон, Х.Хекхаузен та ін.

Метою нашої статті є розкриття суті мотиваційного компоненту та показати його значення у навчальній діяльності та вплив на розвиток творчо-інтелектуальних здібностей школярів.

Огляд основних теорій мотивації (зовнішньої і внутрішньої) в контексті розвитку інтелектуальних здібностей показав значні розбіжності у поглядах науковців на дану проблему. Різноманітність класифікацій мотивів, різке протиставлення думок спеціалістів стосовно використання стимулюючих навчання заходів вказують на необхідність подальшого вивчення і експериментальної перевірки багатьох питань, пов'язаних з проблемою формування мотивації стосовно навчання взагалі та розвитку творчо-інтелектуальних здібностей учнів зокрема.

Основним видом діяльності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах є саме навчання, успішність та ефективність якого залежить багато в чому від вмотивованості особистості.

У психолого-педагогічній літературі мотив розглядається як внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. Мотивами можуть бути передусім різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали. Як підкреслює С. Рубінштейн, «мотив як спонукач – це джерело дій» [6, 42]. Але щоб стати таким, він має сформуватись.

Розглядаючи питання мотивації людини можна побачити, що існують різні підходи до визначення її природи. Теорія мотивації А. Маслоу, яка останнім часом користується популярністю, є однією зі спроб поєднати існуючі підходи. В її основі лежить уявлення про “ієрархію потреб”, які протягом життя в тій чи іншій мірі визначають поведінку людини, діючи у найбільшій відповідності зі своїми можливостями та прагненнями [5, 242] і це є досить важливим, адже врахування потреби мотиваційної сфери особистості є необхідною умовою у розвитку її творчо-інтелектуальних здібностей. У своєму науковому дослідженні ми розглядаємо ці здібності як здатність людини, використовуючи набуті знання, уміння та навички, в результаті своєї діяльності створювати щось нове, неповторне, знаходити ефективні, оригінальні за своїм змістом розв’язання поставлених завдань. При цьому основою для розвитку творчо-інтелектуальних здібностей, за нашим переконанням, є власне діяльність та активна участь у ній самої особистості, де важливим чинником є мотиваційний компонент. Згідно з теорією Маслоу, кожна нова потреба виникає, стає можливою тільки після задоволення потреб нижчого порядку. Найвища ж потреба в самореалізації настає тільки за умови задоволення тих потреб, що їй передують.

Питання мотивації у зв’язку з розвитком інтелекту та розумових здібностей торкається В. Крамаренко. Він розглядає інтелект у двох напрямках: як розумову здібність та мислення і як розумову активність, зауважуючи на тому, що між реальною основою, яка виступає в формі інтелекту, і її актуалізацією, яка проявляється в формі конкретного розумового процесу, немає однозначної відповідності.

О. Леонт’єв ставить питання про співвідношення мотивів і потреб як таке, що займає центральне місце серед інших питань не менш важливих, з проблеми аналізу особистості, розвитку її інтелектуальної сфери. Реалізація потреб відбувається в діяльності і разом з тим, задовольняючи потреби, людина керується системою мотивів, які змінюються протягом життя. О. Леонт’єв увів у психологію два поняття мотивів діяльності, назвавши “одні

мотиви, які спонукають до діяльності, разом з тим надають їм особистісний зміст – змістоутворюючими. Інші, які співіснують поряд з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) – часом гостро емоційних, афективних – позбавлені змістоутворюючої функції, називає мотивами – стимулами [3, 189]. Розподіл функцій змістоутворення і стимуляції між мотивами однієї і тієї ж діяльності, на думку О. Леонт’єва, дозволяє зрозуміти головні співвідношення, що характеризують мотиваційну сферу особистості – співвідношення ієрархії мотивів: змістоутворюючі мотиви, тобто ті, які реалізовано безпосередньо в діяльності, “завжди займають більш високе становище, навіть якщо вони не характеризуються прямою афектогенністю” [3, 189]. Структура особистості, в представленні О. Леонт’єва, це відносно стійка конфігурація головних, ієрархізованих всередині себе мотиваційних ліній. Внутрішні співвідношення головних мотиваційних ліній в сукупності діяльностей людини утворюють загальний “психологічний профіль” особистості [3, 189].

П. Підкасистий, розкриваючи механізм утворення внутрішньої мотивації особистості у форматі пізнавальної задачі, підкреслює, що збуджуючи в учня потребу у визначенні зони пошуку розв’язання задачі, остання стимулює інтерес особистості до очікуваного нового, яке поступово переходить у свідомості учня у прагнення до пізнання невідомого. Це прагнення реалізується у конкретній пізнавальній діяльності. При цьому пізнавальна потреба завжди пов’язана з метою діяльності учня. З позиції К. Платонова, цей зв’язок має двоаспектний характер. З однієї сторони, взаємодія між учнем й ситуацією розв’язання нової за своїм характером задачі викликає порушення рівноваги у стані наявних знань і нових знань, необхідних для досягнення очікуваного результату. Переборення цієї порушеної рівноваги стає необхідністю для учня й відображається в його свідомості як пізнавальна потреба, яка й слугує стимулом до діяльності. З іншої сторони, мета діяльності, що виникла в учня, викликає у школяра прагнення до її досягнення. Це прагнення і є потребою особистості в новій діяльності [4, 48-57].

Основним у більшості теорій мотивації є поняття мотиву як одного з головних спонукальних чинників діяльності особистості. А. Вербицький підкреслює, що поняття “мотив” служить своєрідним теоретичним містком, який об’єднує різні дослідження мотиваційної сфери [8]. Зазначимо, що поняття «мотиву» вужче від поняття «мотивація». Остання «постає тим складним механізмом співвіднесення

особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, яке визначає виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [2, 147].

В основі творчої діяльності особистості лежить специфічна мотивація. Спонукає людину до створення чогось нового, неповторного, оригінального може емоційна реакція на певні події, потреба у самовираженні тощо. Така творчість не є запланованою, здійснюється на підсвідомому рівні. Але слід зазначити, що творчість неможлива без розвитку певних здібностей. Деякі учні можуть самостійно виявляти та розвивати свої здібності, але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Саме педагогу належить провідна роль у керівництві процесами творчого пошуку школярів, створюючи ситуації, що сприяють творчій активності школяра, розвивають його уяву, мислення, активізують інтелектуальну сферу. Вчитель має планувати свою роботу на виявлення та розвиток творчо-інтелектуальних здібностей школярів. Кожне заняття має бути побудоване на створенні таких умов, які б активізували роботу інтелектуальної сфери школярів, що в свою чергу спонукало б розвиток їх творчих здібностей. Оскільки мотивація до навчальної діяльності залежить від того, наскільки одержані знання і вміння можуть бути реалізовані в подальшому житті учнів, учитель має систематично вказувати на те, що вивчений матеріал і набуті вміння обов'язково знадобляться у майбутньому школярів, а також наголошувати на тому, що від оригінальності та індивідуальності кожного залежить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Це обов'язково повинно спонукати школярів до бажання створювати щось нове, креативне, тим самим активізувати свою інтелектуальну сферу та розвивати творчі здібності.

Для розвитку творчо-інтелектуальних здібностей учнів слід ретельно підбирати завдання, які б зацікавили дитину, надихали її на пошук. Це може бути написання вірша, казки, виготовлення аплікації моделі, малюнка. За допомогою таких завдань у дітей розвивається уява, образне мислення. Навіть самостійна робота може перетворитися на творчий процес, якщо перед учнями поставити проблему і вказати можливі шляхи її розв'язання. При цьому слід враховувати вікові особливості дітей та їх індивідуальні здібності, щоб рівень складності був на рівні можливостей учнів. Не слід підбирати легких завдань, може швидко зникнути зацікавленість. А посильні проблемні завдання розвивають логічне мислення, здатність до пошуку. Виконання практичних та лабораторних робіт є

також самостійним творчим процесом, який спонукає до творчого мислення. Спрямованість учителя полягає в тому, щоб чітко поставити мету і завдання, забезпечити необхідним обладнанням. Даний вид роботи навчає школярів бути дослідниками, закріплює навички роботи з обладнанням. Учні можна запропонувати алгоритм виконання дослідження або спостереження, що має допомогти їм у творчій роботі.

Тож, успішність реалізації мети формування позитивної мотивації до навчання та розвитку творчої особистості значною мірою залежить від педагога, який має навчитися співробітництва на уроці, а саме застосуванню стимулюючих прийомів індивідуального впливу, які сприяють формуванню в дітей активності сприймання матеріалу. Вчителі мають усвідомити себе суб'єктами навчальної діяльності. Педагог повинен знати – якщо він не розвиває свої творчі здібності, то навряд чи йому вдасться ефективно розвивати їх у своїх учнів. Ми у своєму дослідженні говоримо про те, що позитивна мотивація до навчання є важливою умовою розвитку творчо-інтелектуальних здібностей. Учитель зобов'язаний викликати в учнів внутрішню потребу до засвоєння знань, до саморозвитку кожного школяра. Це досягається за допомогою чіткої й доступної постановки пізнавального завдання (найчастіше у формі проблемної ситуації), адже одна й та сама за характером і результатами навчальна діяльність учнів може мати різну вмотивованість. Тому важливо, щоб учитель свідомо управляв мотиваційною стороною навчальної діяльності учнів, їх інтересами і потребами, формував позитивне ставлення до навчання, а воно буде можливим, якщо: наукові знання викликають зацікавленість, а вчитель створює ситуації, якими учні захоплюються; знання, вміння і навички значимі для учня практично в різних життєвих ситуаціях і тому викликають допитливість; навчальна діяльність стимулює бажання долати труднощі, випробовувати власні сили при засвоєнні навчального матеріалу, що зміцнює мотиваційну основу навчальної діяльності учнів.

Отже можна зазначити, що успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й значною мірою від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів тощо). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають особистість до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Отже, спираючись на все вищевикладене, ми можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності являє собою складну систему усвідомлених

спонукань, що є властивостями особистості, які виникають на основі потреб, у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності школярів взагалі та розвитку творчо-інтелектуальних здібностей зокрема. Позитивна мотивація дозволяє учням активно прагнути до поповнення знань та оволодіння вміннями, викликає бажання вдосконалювати себе як соціально значиму особистість.

Отже, зважаючи на вищевикладене, можна відмітити, що формування позитивної мотивації у школярів до навчальної діяльності та розвиток в них творчо-інтелектуальних здібностей є взаємозалежними процесами. Адже тільки за умов наявності мотиваційного компоненту до навчання зростає творчо-інтелектуальна активність школярів, впевненість у своїх можливостях, інтелектуально-творча самореалізація. Позитивні мотиви та інтерес до навчальної діяльності дають можливість оптимізувати навчально-виховний процес, сприяють розвитку особистості школяра згідно вимог сучасного суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гура Л.В. Розвиток пізнавального інтересу студентів як умова компетентності вчителя технологій// Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць №22. – Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – 2008/ Редкол.: Буряк В.К. та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008.
2. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности// Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С.145-153.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
4. Маріанна Князян. Психолого-педагогічна сутність мотиваційного компонента самостійно-дослідницької діяльності студентів// Наукові записки. Випуск 76. Серія: педагогічні науки. – Кіровоград, 2008.
5. Основи психології (за ред О.В. Киричука, В.А. Роменця). – К.: Либідь, 1995.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. – М.: Мин. просвещ. РСФСР, 1946. – 704 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1986.
8. Johnson D. W. The social psychology of education. – N. Y., 1970. – 314 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мироненко Наталія Василівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* підготовка майбутнього вчителя технологій до розвитку в учнів середньої школи творчо-інтелектуальних здібностей.

## КЛЮЧОВІ ДОМІНАНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Борис НАБОКА**  
(Кіровоград)

*У статті розглянуто проблему розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Обґрунтовано структуру та зміст управлінської культури, виокремлено її компоненти, види та рівні сформованості.*

Тенденції і орієнтири становлення та розвитку нової системи української освіти, суттєві зміни у педагогічній теорії і практиці висувають перед керівниками навчальних закладів нові завдання. У зв'язку з цим проблеми управління освітніми процесами визнані актуальними. Шкільна практика свідчить про недостатню готовність керівників шкіл до професійної діяльності та відсутність у багатьох з них необхідної управлінської культури.

Управлінська культура керівника школи як цілісна властивість особистості проявляється у процесі професійної управлінської діяльності і може виступати: умовою її розвитку, однією з характеристик та змістовою складовою [6, 89].

Аналіз структури і змісту управлінської культури дозволяє певним чином охарактеризувати та розмежувати поняття «управлінська культура» і «культура управління».

*Управлінська культура* – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління.

*Культура управління* – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, обумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права [2, 88].

Отже, культура управління – це здійснення керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації *управлінських функцій*. А саме:

*політична* – співпраця з громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування; представницькі функції;

*правова* – охорона праці, здоров'я та життєдіяльності учасників навчального процесу; функції коригування й регулювання;

*адміністративні* – розподіл обов'язків, оцінка діяльності (моніторинг, діагностування); прийняття управлінських рішень, облік і контроль;

*менеджерська* – забезпечується плануванням та формуванням кадрового складу, запровадженням інноваційних процесів;

*організаційна* – раціональна організація праці, планування і прогнозування;

*соціально-психологічна* – створення належних умов праці;

*інформаційна* – планування та контроль щодо збирання, обробки та передачі інформації;

*комунікативна* – організація ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, координація;

*економічна* – фінансово-господарська робота.

Управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної посади, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків, професійних, ділових і особистісних якостей, загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості [7, 5].

Розглянемо детальніше поняття «управлінська культура директора школи» на основі комплексної оцінки її структурних компонентів.

*Когнітивно-операційний компонент* управлінської культури включає систему знань та умінь, необхідних для професійного управління.

Кожна функція управлінської діяльності керівника вимагає обсягу необхідних знань, які класифікуються на методологічні і нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні і конкретно-посадові.

Управлінські вміння за цільовими ознаками групуються у діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольньо-коригуючі [3, 65].

*Особистісний компонент* управлінської культури являє собою систему професійних та особистісних якостей, які забезпечують демократичний стиль керівництва.

Ці якості та їх ранжування були здійснені в ході аналізу анкетного опитування респондентів на курсах підвищення кваліфікації директорів шкіл.

Виявилось, що найчастіше визначалися такі якості: організаторські здібності (9 виборів); комунікативність (8 виборів); професійна компетентність (7 виборів); здатність до ризику

(6 виборів); висока особиста культура (5 виборів); співпраця з підлеглими, творчість, відповідальність, повага до людей (4 вибори); а також: ерудиція, інтелект, демократичність, гуманність, принциповість, чесність (3 вибори); уважність, ввічливість, толерантність (2 вибори); тактовність, володіння собою (1 вибір).

У результаті здійсненого аналізу, якості, необхідні сучасному керівнику для ефективного управління школою, доцільно об'єднати у три групи: професійні, особистісні, ділові.

До професійних якостей віднесено професіоналізм, ерудицію, демократичність і гуманність. Особистісні якості включають високу культуру, повагу та довіру до людей, чесність, уважність, охайність, ввічливість. Ділові якості представлені такими характеристиками, як комунікативність, організованість, принциповість, володіння собою, творчість, відповідальність, співпраця, тактовність, здатність до ризику.

До особистісних якостей керівника віднесені такі, що забезпечують йому відповідний стиль управління (авторитарний, демократичний, ліберальний) [4, 170-171].

Основними якостями *демократичного стилю* керівництва є співпраця, колегіальність у прийнятті рішень, партнерство та рівноправність учасників комунікативного процесу, врахування потреб та інтересів кожного працівника, переконання, пояснення, особистий приклад, чітка система стимулювання, дотримання етики службових відносин, самокритичність, адаптація до соціальних змін, підвищення власного творчого потенціалу.

*Авторитарному стилю* керівництва притаманні прямо протилежні характеристики: одноосібність у прийнятті управлінських рішень, демонстрація постійної вимогливості, несприятливий клімат у колективі, агресивність, жорсткі адміністративні методи, неврахування індивідуальних особливостей працівників, командно-наказові методи управління, небажання впроваджувати нововведення, відсутність системи стимулювання, порушення етики службових відносин.

*Ліберальний стиль* керівництва характеризується відсутністю чітко вираженого впливу на колектив: байдужість до налагодження міжособистісних стосунків, до формування психологічного клімату в колективі, до впровадження нововведень; керівник не враховує індивідуально-психологічні особливості працівників; переважає пасивне невтручання [1, 82-87].

У результаті аналізу основних особистісних і професійних якостей, які забезпечують відповідний стиль управління, зроблено висновок, що авторитарний стиль характеризують жорсткість, одноосібність, самостійність, офіційність; демократичний – підтримка, колегіальність, врівноваженість; ліберальний – байдужість, відособленість, пасивність.

Розглянемо якості керівника в контексті реалізації управлінських функцій. *Політична* функція характеризується якостями: національна свідомість, громадянська позиція, демократичність; *правова*: любов до дітей, повага та довіра до особистості, толерантність; *адміністративна*: вимогливість до інших, професіоналізм, охайність; *менеджерська*: творчість, єдність слова і діла, здатність до ризику; *організаційна*: вимогливість до себе, організованість, співпраця; *соціально-психологічна*: гуманність, ввічливість, тактовність; *інформаційна*: інтелект, інформативна компетентність, працелюбство; *комунікативна*: володіння собою, висока культура спілкування; *економічна*: відповідальність, чесність, конструктивність.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент управлінської культури керівника передбачає наявність у нього системи мотивів та цінностей, необхідних для забезпечення культури управління.

Визначають сім груп мотивів управлінської діяльності керівника: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні й престижні.

До *соціальних* належать такі мотиви: можливість принести користь суспільству; сприяння розвитку та становленню особистості.

*Моральні* мотиви сприяють розумінню належності до колективу, можливість брати активну участь у його діяльності; розвиток духовних здібностей особистості. *Естетичні* мотиви дозволяють відчувати радість та задоволення від праці; сприяють усвідомленню краси творчої роботи. *Пізнавальні* мотиви дають змогу використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися; спонукають керівника до інноваційної діяльності, ризику заради успіху. *Матеріальні* мотиви полягають у забезпеченні стабільного майбутнього, добре оплачуваній роботі. *Престижні* мотиви забезпечують широке підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей.

В основі управлінської діяльності лежать мотиви різних груп, які мають взаємодоповнювати один одного. Причому, сам керівник має орієнтуватися, які мотиви на

сьогодні є пріоритетними і мають першочергове значення.

Найважливішими цінностями директора школи є усвідомлення сенсу життя, добра, краси, справедливості, істини й свободи. Особливо важливими є моральні цінності в управлінській діяльності, які зумовлюють його повсякденні вчинки, адже поведінка директора має бути орієнтиром для підлеглих. Серед моральних якостей виокремлено загальні, конкретні й специфічні. До загальних відносяться: патріотизм, гуманізм, справедливість; до конкретних: совість, професійна чесність, людяність, принциповість; до специфічних: скромність, відповідальність, щедрість, оптимізм, великодушність [6, 30-31].

Кожен структурний компонент управлінської культури директора реалізується через систему управлінських функцій.

У теорії управління закладами освіти управлінські функції класифіковані по-різному:

- традиційні й інноваційні: прийняття управлінського рішення, планування й організація, координування, коригування й регулювання, облік і контроль (традиційні); прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна (інноваційні);

- адміністративно-командні, інформаційно-аналітичні, соціально-орієнтовані.

До основних напрямів діяльності керівника відносять політичний, правовий, адміністративний, організаційний, менеджерський, а також соціально-психологічний, інформаційний, економічний, комунікативний. Кожний з напрямів діяльності директора розглядається через вид управлінської культури [5, 107-108].

Охарактеризуємо основні види управлінської культури директора школи.

*Політична культура* керівника характеризується знаннями основ політики в галузі освіти і культури; змісту і форм застосування державно-громадської моделі управління закладом; основних законів налагодження зовнішніх зв'язків школи з іншими організаціями. Директор має володіти вміннями застосовувати основні форми адміністративного і державно-громадського управління школою; налагоджувати партнерські стосунки з іншими організаціями; представляти школу, педагогічний колектив на всіх рівнях, а також забезпечувати незалежність закладу від ідеологічного впливу будь-яких партій, релігійних общин. Необхідною вимогою сформованості політичної культури є наявність у керівника таких мотивів та цінностей як бажання представляти школу, педагогічний колектив на всіх ієрархічних рівнях, виступати на конференціях, семінарах, симпозіумах,



налагоджувати зовнішні зв'язки, партнерські стосунки, приносити користь суспільству.

*Правова культура* керівника характеризується знаннями юридичних основ управління, а саме: основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, нормативних документів з техніки безпеки, прав та обов'язків керівника і працівників закладу, основних форм та методів використання влади керівником, уміння аналізувати нормативні документи, контролювати виконання трудового законодавства, дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки у закладі. Основними мотивами та цінностями правової культури виступають: можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, педагога, впливати на формування свідомості учнів, учителів як громадян України, сприяти становленню їх національної свідомості, контролювати виконання трудового законодавства, інших нормативних документів. При цьому керівнику мають бути притаманні такі якості як повага та довіра до особистості, толерантність, любов до дітей.

*Адміністративна культура* – це, перш за все, культура ведення документації. Керівник має знати вимоги до ведення документації, методи та етапи розробки управлінських рішень, види і форми контрольної звітності, методи і форми проведення контролю. Уміння керівника виявляються у вмінні готувати документи за результатами вивчення стану роботи кадрів, здійсненні диференційованого підходу до оцінки роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю, контролі дотримання правил діловодства у закладі, розробці нових управлінських рішень, вмінні гнучко реагувати на документи, проведенні контролю та здійсненні контрольної звітності. Директор має керуватися такими мотивами та цінностями як можливість здійснювати прийом відвідувачів, приймати важливі самостійні рішення, здійснювати оцінку роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю. Для цього йому необхідні такі якості як вимогливість до інших, професіоналізм, охайність.

*Менеджерська культура* керівника характеризується наявністю знань і вмінь з основ управління, різноманітних форм методичної роботи з педагогічними кадрами, принципів підбору, навчання, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, змісту і технології атестації педагогічних кадрів, форм і методів формування, розвитку та організації роботи педагогічного колективу. Цей вид культури вимагає наявності у керівника таких умінь: встановлювати рівень педагогічної майстерності вчителів, здійснювати

диференційований підхід до оцінки роботи кадрів, прогнозувати і здійснювати підготовку авторів кращого педагогічного досвіду, застосовувати форми внутрішкільного керівництва колективом, володіти методами діагностики, регулювати діяльність колективу, здійснювати його розвиток, раціонально здійснювати підбір та розподіл кадрів, стимулювати професійну діяльність педагогів, запроваджувати інноваційні процеси у діяльність школи. Мотиви та цінності управлінської діяльності тут полягають у можливості допомагати у розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів, здійснювати підбір і розподіл кадрів, керувати навчально-виховним процесом. Особливостями менеджерської культури є наявність таких якостей як творчість, єдність слова і діла, здатність до ризику.

*Організаційна культура* полягає у знанні організаційної структури управління у сучасному суспільстві, організаційно-регулятивних основ та форм управління, основ раціональної організації управлінської праці, змісту і форм організаційної культури, методів її формування та розвитку. Тому керівник має вміти організувати роботу щодо введення в практику навчання досягнень сучасної дидактики і психології, здійснювати педагогічну діагностику, ставити конкретні педагогічні задачі щодо організації діяльності учнівського та педагогічного колективів, утримувати порядок на робочому місці, формувати організаційну культуру, організувати ефективну роботу педагогічних працівників. Відповідно, у нього мають бути сформовані такі мотиви та цінності управлінської діяльності: володіння методами впливу на працівників; формування та розвиток організаційної культури школи, раціональна організація та проведення управлінських заходів (наради, засідання, збори). Основними якостями тут є вимогливість до себе, організованість, співпраця.

*Соціально-психологічну культуру* визначають такі характеристики як знання керівником психології міжособистісних стосунків, особливостей утримання приміщень школи та дотримання умов праці, особливостей створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, основ конфліктології, способів формування іміджу закладу та свого власного, соціально-психологічних аспектів управління. Керівник має вміти здійснювати диференційований підхід, використовувати залежно від ситуації засоби впливу на працівників, управляти конфліктами, підтримувати (створювати) сприятливий мікроклімат в колективі, імідж закладу та свій власний.

Мотивами тут виступають наступні характеристики: можливість формувати позитивний імідж закладу та свій власний, престиж, врегулювання конфліктів у колективі, створення сприятливого мікроклімату в колективі. Основними якостями тут є гуманність, ввічливість, тактовність.

*Інформаційна культура* керівника характеризується знаннями та застосуванням інформації в управлінні, її видів, методів обробки і використання, запровадження інформаційно-комунікаційних засобів в управлінні, організації системи інформаційного забезпечення у закладі. Керівник повинен вміти організувати систему збирання інформації, аналізувати й оцінювати отриману інформацію, застосовувати соціально-психологічні та математичні методи досліджень, налагоджувати ефективну інформаційну систему в закладі. Мотивами та цінностями управлінської діяльності керівника виступають використання технічних засобів в управлінні школою, доступ до мережі Інтернет, застосування різноманітних методів збору інформації, можливість налагодження ефективної інформаційної системи школи. Якостями, необхідними для реалізації інформаційної культури керівника, є інтелект, принциповість, працелюбство.

*Комунікативна культура* керівника виражається у знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів, змісту ділового одягу тощо. Керівник має вміти слухати співрозмовника, контролювати себе під час розмови, дотримуватися правил мовного етикету у спілкуванні, вести переговори, влаштовувати прийом відвідувачів, вести розмови по телефону, спілкуватися через візитки, підбирати одяг. Основними мотивами та цінностями виступають можливість знаходити спільну мову з людьми, необхідність володіти собою у будь-яких управлінських ситуаціях, використовувати власні здібності, постійно самовдосконалюватися. Про наявність комунікативної культури свідчать такі якості як володіння собою, висока культура, комунікативність.

*Економічна культура* може бути представлена знаннями керівника з основ фінансово-господарської діяльності, економічних основ управління та маркетингу. Керівник має вміти контролювати фінансово-господарську діяльність школи, підтримувати та зміцнювати матеріальну базу, контролювати розподіл фінансів, знаходити вигідне економічне партнерство та зв'язки, знаходити додаткові надходження (фандрайзинг), представляти освітні послуги.

Основними мотивами та цінностями для керівника виступають можливість знаходити вигідне економічне партнерство та зв'язки, представляти освітні послуги, контролювати фінансово-господарську діяльність закладу, підтримувати та зміцнювати матеріально-технічну базу школи. Для економічної культури необхідними якостями виступають відповідальність, чесність, уважність.

Зауважимо, що перелік основних знань і вмінь керівника школи нами розглянуто через основні види управлінської культури.

За структурними компонентами управлінської культури, які розглядаються нами через її види, формується *загальний рівень управлінської культури* директора школи, а саме: високий, середній чи низький. Сформованість у керівника системи мотивів та цінностей, а також наявність необхідних професійних та особистісних якостей забезпечує якість управління школою.

Тому *управлінська культура директора школи* є інтегральним утворенням, яке поєднує у собі систему знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, що реалізуються в управлінській діяльності [2, 88].

Структура і зміст управлінської культури керівника є складовою його загальної культури та професійних компетентностей і виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальною культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі педагогіки, психології, управління соціальними системами, професійними вміннями фасилітативного управління.

Назріло питання виховання лідерів освіти нового типу, які є носіями високої управлінської культури, здатних створити команду для досягнення спільної мети.

З цієї метою на базі КОШПО імені Василя Сухомлинського, в межах реалізації навчальної програми, директори шкіл на курсах мають можливість ознайомитися та розвинути практичні навички шести основних практик фасилітативного керівництва: 1) зосередження на результатах, процесі, стосунках; 2) пошуки максимального залучення до процесу прийняття рішень; 3) полегшення досягнення згоди; 4) створення надихаючого бачення майбутнього та вміння ділитися ним у відповідні моменти з іншими членами команди; 5) лідер як наставник; 6) святкування досягнень.

Зміст управлінської культури керівника школи – це знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності. Для інтеграції України в міжнародний простір

важливим є надання кожному керівникові відповідної управлінської освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
2. Королюк С.В. Управлінська культура керівника школи // Постметодика. – 2003. – № 5-6. – С. 85-88.
3. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63-66.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 212 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988. – 284 с.
7. Сухомлинський В.А. Методика виховання колектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Набока Борис Стефанович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології КОШПО, директор Кіровоградської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 22.

*Наукові інтереси:* управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу.

## ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С.МАКАРЕНКА

**Наталя ПАСІЧНИК**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються погляди А.С.Макаренка щодо економічної підготовки молоді в сім'ї, в процесі навчальної, позакласної роботи та у трудовій діяльності колективу.*

Розвиток ринкових відносин в Україні вимагає суттєвих змін в економічному вихованні учнівської молоді, що розглядається як цілеспрямований, науково обґрунтований процес розвитку особистості учня як активного творчого суб'єкта економічного життя суспільства, орієнтація його на провідні тенденції розвитку ринкових відносин. Економічне виховання є важливим фактором формування життєвої позиції молоді людини щодо економічної діяльності, яка передбачає підприємливість, діловитість, самостійність, сумлінне ставлення до праці та відповідальність за її результати. Цим зумовлена актуальність переосмислення в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства педагогічної спадщини А.С. Макаренка, оскільки проблеми економічного виховання (за Макаренком господарського) відбилися як в теоретичних розробках видатного педагога, такі в практиці економічної діяльності.

Дослідженням і творчим переосмисленням педагогічної спадщини А.С. Макаренка займалися відомі педагоги й вчені-дослідники. Зокрема, систему трудового виховання видатного педагога аналізували Т.Ахаян, Л.Гордін, Г.Жураковський, В.Зябіна, С.Карпенчук, І.Козлов, М.Красовицький, М.Левківський, Н.Нежинський, М.Ярмаченко та ін. В умовах становлення ринкових відносин і нових форм господарювання Л.Галкіна, В.Дробніс, Ю.Косточенко, З.Літова, А.Нісімчук, І.Мельничук, Н.Солов'єв та ін. вивчали й узагальнювали ті чи інші сторони соціально-економічної сутності педагогічного

спадку А.С.Макаренка. А.Неустроєв розглядав формування економічної свідомості вихованців в системі трудового виховання А.С.Макаренка, Н.Абашкіна вивчала роботи Макаренка у контексті сучасних проблем професійного навчання, О.Альохіна – економічну діяльність вченого-педагога. Однак, життєві реалії нового часу вимагають глибшого аналізу системи економічного виховання, реалізованої Антоном Семеновичем та її актуалізацію в умовах ринкових відносин. Тому метою статті є аналіз системи економічної підготовки молоді А.С.Макаренка та визначення можливостей її використання на сучасному етапі.

Назва, яку використовує Антон Семенович «господарське виховання» по відношенню до характеристики економічного виховання, є абсолютно виваженою, оскільки, економіка є сферою господарської діяльності людей і, навіть, сам термін «економіка» являє собою поєднання двох частин: «ойкос» – дім, господарство та «номос» – закон (закони господарювання). Макаренко передбачав комплексне вирішення проблеми економічного виховання молоді, тому в його педагогічній спадщині можна виокремити систему економічної (господарської) підготовки молодого покоління, що передбачає тісний взаємозв'язок таких напрямів:

- економічне виховання в сім'ї;
- економічне виховання в процесі навчальної та позакласної роботи;
- економічне виховання у трудовій діяльності колективу.

Педагог значну увагу приділяє вихованню в сім'ї, тому що, сім'я – це фундамент, першооснова суспільства, осередок, що забезпечує відтворення та продовження людського роду, в ній закладаються основи

виховання майбутньої особистості, вона є джерелом росту та матеріального добробуту людини, головним ланцюгом зв'язку між поколіннями, тому що через неї передаються нащадкам духовні цінності, знання, вміння, трудові навички, національні особливості. Багатогранність функцій сім'ї зумовлює різні напрями виховання. Саме в сім'ї дитина не тільки робить перший крок, говорить перше слово, але й здобуває першу "економічну освіту", закладаються основи майбутнього суб'єкта економічної діяльності. Безумовно, життя сім'ї характеризується різними соціальними, економічними й духовними процесами, способами вияву її активності та життєдіяльності кожного члена сім'ї. Економічне виховання дітей в сім'ї можна розглядати, як специфічну, організовану педагогічну діяльність сім'ї, спрямовану на формування у дітей економічної свідомості, що забезпечує розуміння економічного життя суспільства та виховання відповідної економічної поведінки. Метою економічного виховання в сім'ї є формування особистості, котра спроможна максимально задовольнити свої різнопланові особисті інтереси, з одного боку, та запити суспільства – з іншого. Йдеться про індивідуальну та суспільну мету, складність поєднання яких неминуче викликає компроміси та значно ускладнює соціалізацію.

Економічне виховання в сім'ї, на думку педагога, виступає основою формування багатьох важливих особливостей характеру майбутнього громадянина-господаря, зокрема, таких як колективізм, чесність, бережливість, відповідальність, здатність орієнтуватися, оперативні здібності [3]. У роботі „Про сімейне виховання” [3] педагог детально характеризує кожен з цих властивостей характеру та дає практичні поради батькам щодо виховання зазначених особистісних якостей у дітей.

Аналізуючи праці А.С. Макаренка, можна виділити основні цілі господарського виховання в сім'ї. Перша – формування в дитини якостей економічно вихованої людини. Вона досягається через зв'язок сім'ї з економічною діяльністю і здійснюється за такими каналами: а) участь дорослих членів сім'ї у суспільному виробництві матеріальних благ та послуг; б) участь дітей у плануванні розподілу сімейних доходів; в) безпосередня участь дітей у різноманітних формах сімейної господарської діяльності. Дуже важливо, щоб дитина з раннього віку брала участь у веденні домашнього господарства мала певні обов'язки у сім'ї. Виконуючи господарські обов'язки в родині, дитина працює, піклується про речі особистого і сімейного вжитку, привчається користуватися грошми, бере участь у раціональному витрачанні сімейного бюджету.

Другою ціллю економічного (господарського) виховання в сім'ї є формування у дітей раціональних (за Макаренко «здорових») матеріальних потреб, виховання культури потреб та вміння співставляти власні потреби з можливостями їх задоволення, спрямування на раціональну господарсько-побутову діяльність сім'ї, бережливе ставлення до майна, часу тощо. Розглядаючи потреби, як категорію педагогіки, вчений виходив з того, що в структурі потреб відображається кілька типів об'єктивних відносин, що зв'язують людей з умовами життєдіяльності. Це відносини з існуючими засобами життя, з працею, з іншими людьми. Отже, проблема виховання потреб повинна розглядатися багатопланово, у взаємозв'язках різних сторін життєдіяльності людини. Це зумовлено, на думку вченого-педагога, тим, що сама людина – невичерпне ціле, в якому взаємодіють моральні, інтелектуальні, естетичні, економічні та творчі прояви. Як видатний вчений-педагог, Макаренко синтезує широкий змістовий діапазон потреб, включає їх в цілісну науково-обґрунтовану систему виховання людини і свідомого громадянина. У відборі і вихованні людських потреб, які повинні бути морально виправданими, за Макаренка, є глибокий зміст виховної роботи [2, 80], потреби пов'язані зі здібностями, обов'язком, інтересами. Проте, ідеологічні особливості підходу Антона Семеновича щодо потреб, виявляються в домінуванні суспільних потреб над індивідуальними і, відповідно, досягти високої моральності потреб можливо тільки в соціалістичному, безкласовому суспільстві [2, 80].

Наступною метою економічного виховання в сім'ї, безпосередньо пов'язаною з попередньою є виховання усвідомлених мотивів трудової діяльності дорослих і джерел отримання матеріальних засобів, що забезпечують задоволення потреб усієї сім'ї. Для цього, з боку дорослих потрібна відповідна інформація, що містила б виховний аспект і Антон Семенович надає конкретні поради щодо її надання. Характеризуючи загальні умови сімейного виховання, А.С.Макаренко радить батькам якомога раніше ознайомити дитину зі своєю роботою, значенням цього виробництва в системі суспільного виробництва. Дитина має знати не тільки де працюють батьки, а й що вони виготовляють, наскільки складна й напружена праця, значення їхньої діяльності. Відповідно, гроші, які заробляють батьки є не просто зручною річчю, а в першу чергу виступають розподіленням доходом учасника суспільного виробництва. Дитина знайомиться з заробітком батьків, сімейним бюджетом, її необхідно залучати до обговорення сімейних

фінансових планів. Для розвитку оперативних здібностей педагог радить надавати дітям певну самостійний у витрачання грошей для задоволення їх особистих потреб і деяких сімейних і аналізувати результати цих витрат [3, 387].

А.С. Макаренко вважав, що для підготовки висококваліфікованих працівників та ефективної організації виробничої діяльності вихованців необхідні економічні знання, які здобувалися колоністами у процесі навчальної та позакласної підготовки. На думку Антона Семеновича, у навчальному закладі повинна виховуватись людина, яка знала б виробництво, організацію виробництва, процеси виробництва, а головне, щоб учні на власному досвіді переконалися у важливості наукових знань для сучасного виробництва, вміння працювати з високою культурою праці; усвідомили зміст і значущість таких складових економічного мислення, як точність, облік, план, відповідальність.

В дитячій трудовій колонії ім. Ф.Е. Дзержинського були створені різноманітні виробничі гуртки (гурток раціоналізації, гурток економіки виробництва), в яких проводилася теоретична і практична робота. Наприклад, на заняттях гуртка економіки виробництва, комунари здобували знання з політекономії, вивчали проблеми економіки виробництва комуни, знайомилися з питаннями собівартості, калькуляції, виробничих і невиробничих витрат комуни. Здійснювалася практична робота по оптимізації калькуляції, ознайомлення з виробничими договорами комуни, виявлення невиробничих витрат і визначення їх ефективності. Ці теоретичні знання вихованці застосовували в практичній виробничій діяльності, підвищуючи її ефективність і прибутковість. Учасники гуртка проводили екскурсії на заводи м. Харкова, комунарів цікавило «порівняльне вивчення розцінок і зарплати, різноманітні системи зарплати» [2, 10].

А.С. Макаренко визнавав дуже важливим, щоб педагоги чітко усвідомлювали потребу економічної підготовки школярів і самі розібралися у важливих економічних питаннях. Неодноразово наголошував, що проблематичними є питання випереджаючого виховання, якщо вчителі не володіють певним комплексом перспективних умінь і навичок; зокрема – економічно-комерційним мисленням, не знають, що таке торговий дім, калькуляція, не розуміються в питаннях організації праці, не знають, що таке умови стандартної праці, взагалі не мають ніяких знань, що стосуються виробництва. Тому видатний педагог наполягав, щоб педагогічні вузи давали значно ширшу суспільствознавчу, економічну освіту

незалежно від обраного для викладання циклу предметів. Програма такої широкої освіти має бути побудована з урахуванням усіх цих питань. Випускники вузів мають знати, як побудоване виробництво, які багатства і перспективи у нашої країни.

Значну увагу А.С. Макаренко приділяв економічному (господарському) вихованню соціально знедолених дітей у трудовій діяльності колективу, який є базовим елементом у педагогічній системі видатного педагога. При цьому, трудова діяльність розглядалася як особистісний, колективний виховний фактор і як матеріальний засіб функціонування колективу. Система трудового виховання А.С. Макаренка має соціально-економічну спрямованість, котра в 20-30-х роках ХХ століття характеризувалася такими поняттями, як виробниче виховання, господарський розрахунок, працівник-господар, формування нової людини в умовах суспільно-політичних та соціально-економічних змін. По суті ці поняття являють собою елементи сучасних економічних відносин і актуалізуються в умовах ринку.

В процесі трудового виховання, що являє собою соціально-педагогічний процес, цілеспрямовано формується економічна свідомість вихованців. Її розвиток досягається за рахунок органічного поєднання трудового, морального та соціально-економічного виховання. А.С. Макаренко достатньо виважено розглядав економічну свідомість, як форму відображення існуючих економічних відносин і як результат соціалізації та професіоналізації особистості.

Визнаючи мету виховання, А.С. Макаренко вважав, що виховання має передбачати формування здатності брати участь у державному господарстві, що принесе користь і всьому суспільству, і самому собі. Видатний педагог вважав, що в суспільному виробництві люди вступають у певні стосунки, і завдання педагогів вчити молодь умінню налагоджувати нормальні стосунки з іншими. Особливе місце таких стосунків у продуктивній праці. В прямій залежності одне від одного він розглядає економічну і педагогічну ефективність праці, відзначаючи, що праця, яка не створює матеріальних цінностей, не впливає позитивно на виховання. Економічну доцільність, ефективність праці, економічну суть виробничого процесу А.С. Макаренко розуміє як логіку господарського ставлення дітей до праці, логіку відповідальності і взаємодопомоги.

Трудова діяльність вихованців Макаренка розвивалася та ускладнювалася: в колонії імені Горького займалися найпростішими видами сільськогосподарської праці на рівні

натурального виробництва, потім перейшли до дрібнотоварного виробництва в майстернях. А в комуні імені Дзержинського було налагоджено високотехнологічне виробництво – випуск електросвердел і фотоапаратів „Лейка”.

В процесі організації виробництва значна увага приділялася спеціалізації виробництва, господаруванню, рентабельності, застосуванню інших передових методів господарування. Антон Семенович застосовував різноманітні засоби, зокрема і матеріальні, для стимулювання праці своїх вихованців; учив їх раціонально витратити кишенькові гроші. Суттєве значення цього напрямку полягає і в тому, що комунари здобували дефіцитні професії машинобудівної галузі. Таким чином, навчально-трудоий експеримент, впроваджений в життя А.С. Макаренком сприяв господарському вихованню комунарів.

Таким чином, трудова діяльність колективу комунарів була не тільки виховним фактором, а й матеріальним засобом функціонування колективу; вона організовувалася з урахуванням умов життя і потреб колективу і в процесі трудової діяльності поглиблювалося економічне виховання комунарів та закріплювалися теоретичні економічні знання. Системність, обґрунтованість, деталізація теоретичних положень економічного виховання молоді запропонована видатним педагогом,

підкріплювалася результатами, отриманими Антоном Семеновичем в практичній діяльності.

Протягом багатьох років відбулися значні політичні, економічні та соціальні зміни, проте цінність теоретичних розробок і практичного досвіду А.С. Макаренка щодо економічного навчання і виховання молоді залишилася вагомюю і незаперечною і в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гликман И.З. Классик мировой педагогики // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 64–70.
2. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина. М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
3. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т./ Под ред. Н.Д.Ярмаченко. Т.2. – К.: Рад. школа, 1983. – 576 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. Т.4 – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
5. Нежинский Н.П. А.С.Макаренко и педагогика школы. – К.: Рад. школа, 1976. – 260 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. – Навчальний посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – Кн.2. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пасічник Наталя Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* економічна освіта та виховання, формування економічної культури студентської молоді; економіка освіти.

## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анна ПЕТЮРЕНКО**  
(Кіровоград)

*У статті розкривається зміст поняття педагогічна технологія, розглядається технологія формування готовності студентів медичних коледжів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності, розкриваються властивості та модульна структура відповідної технології.*

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційно-комп'ютерні технології використовуються у всіх галузях народного господарства, і в медицині також. І вже давно справжній професіонал окрім глибоких фахових знань повинен володіти роботою з персональним комп'ютером на рівні впевненого користувача. Із прийняттям Україною нових стандартів освіти, що регламентуються умовами Болонської угоди, вимоги лише підвищилися. За цією угодою молодших медичних спеціалістів готують за

новими програмами, що мають модульну структуру.

Як показали наші дослідження зміст програми та сучасний стан викладання медичної інформатики у медичних коледжах не можуть повною мірою забезпечити навчання сучасного спеціаліста, готового використовувати інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) у повсякденній практичній роботі. Сучасні навчальні програми спрямовані на вивчення переважно користувацьких програм (ОС Windows, MS Office), але багато студентів вже мають навички роботи з ними. Це пов'язано з тим, що в багатьох школах інформатика викладається з п'ятого класу, більшість шкіл мають сучасні обладнані комп'ютерні класи. За новою навчальною програмою дуже мала кількість годин виділяється на вивчення баз даних, медичних

інформаційних систем (МІС), медичних приладо-комп'ютерних систем, а саме з цими програмами будуть працювати молодші медичні спеціалісти (ММС). Адже на сьогоднішній день велика кількість медичних закладів нашої країни вже мають сучасні МІС, працюють з новітніми медичними діагностичними приладами, а за кордоном рівень інформаційно-комп'ютерного забезпечення ще вищий.

Тому із проведених досліджень випливає необхідність створення нової технології навчання ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

Отже, метою статті є створення технології формування готовності ММС у процесі навчання в медичних коледжах до використання ІКТ у професійній діяльності.

**Завданнями є:**

1. Аналіз поняття педагогічна технологія
2. Створення технології формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

3. Побудова модульної структури технології формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

**Об'єктом** дослідження є процес формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності, а предметом – технологія формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

В сучасній науці до цих пір немає єдиного визначення поняття педагогічна технологія. Різні науковці неоднаково трактують дане поняття, визначають основні властивості, принципи, складові. За тлумачним словником технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння та від грец. *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, що здійснюються в якому-небудь процесі [7].

Педагогічні технології відносяться до категорії соціальних технологій, тобто тих, що стосуються людини. В цьому проявляється їх складність, адже людина дуже «багатогранний» об'єкт, на який здійснюють вплив безліч факторів та чинників, керувати якими здебільшого дуже важко.

Існують різні наукові підходи до трактування поняття педагогічної технології.

В 1979 р. Асоціація педагогічних комунікацій і технологій дала офіційне визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія – комплексний, інтегрований процес, що охоплює, людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і управління вирішенням проблем, що пов'язані зі всіма аспектами засвоєння знань».

З великої кількості думок і трактувань, що існують в сучасній науці виберемо ті властивості педагогічної технології, які на нашу думку, є визначальними при створенні технології формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

Отже, педагогічна технологія повинна відповідати *принципу системності*. Багато науковців (Селевко Г.К., Головенкін В.П., Кларін М.В., визначення ЮНЕСКО) визначальним аспектом педагогічної технології вважають системний підхід. За їхніми визначеннями педагогічна технологія повинна бути пов'язана із системним підходом до освіти і навчання та повинна охоплювати увесь процес навчання, всі його аспекти та елементи. Отже, в наших дослідженнях процес формування готовності будемо розглядати як цілісну систему, в якій нерозривно пов'язані об'єкт та суб'єкт навчання, форми, методи, цілі та зміст навчання.

В працях [1; 3] відзначається, що педагогічна технологія повинна *оптимізувати* процес навчання. Селевко Г.К. зауважує, що педагогічна технологія функціонує в якості науки, що досліджує найбільш *раціональні шляхи навчання*. За [4] педагогічна технологія є сукупністю процесів оптимізації і реалізації в освітньому процесі підготовки фахівця цілей навчання, змісту навчання, форм та методів навчання. Відносно наших досліджень оптимізацію можна тлумачити, як досягнення більш високих результатів із застосуванням менших зусиль.

Значна кількість науковців [2; 4; 6] вважають, що педагогічна технологія повинна мати *ціль*. Сластенін В.А. стверджує, що педагогічна технологія – це строго наукове *проекткування* і точне *відтворення* педагогічних дій, що гарантують успіх. Волков вказує на те що педагогічна технологія – це опис процесу *досягнення наперед запланованих результатів*.

Із наведених попереду визначень випливає, що педагогічна технологія повинна мати «опис процесу досягнення результатів» (Волков І.П), «сукупність методів обробки, зміни стану» (Шепель В.М.), «інструментальні та методологічні засоби» (Кларін М.В.), тобто педагогічна технологія повинна описувати дії, методи, шляхи і способи, реалізація яких приведе до виконання поставленої мети.

Невід'ємною складовою будь-якої педагогічної технології є набір *діагностичних методів*, які дозволяють визначити початковий і заключний рівні знань.

Так як педагогічна технологія охоплює увесь процес навчання, то необхідна висока *міждисциплінарна інтеграція* та співпраця багатьох учасників навчального процесу задля забезпечення якнайвищого результату.

Важливою властивістю педагогічної технології необхідно виділити її *результативність* та можливість застосування у відповідно створених умовах. Результат застосування технології – це зміни в розвитку, навченості та вихованості того, хто навчається, в результаті домінуючого впливу саме цієї педагогічної технології за визначений час.

Окрім перерахованих вище чинників при створенні технології формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності будемо виходити із структури готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності, рівнів формування такої готовності у ММС та організаційно-педагогічних умов, що були досліджені у попередніх роботах. Будемо виходити із структури навчальної діяльності студентів медичних коледжів, аналізуючи існуючі форми навчальної діяльності, а також дійсні навчальні плани, що розроблені з урахуванням вимог Болонського процесу, який передбачає кредитно-модульну систему.

Таким чином педагогічна технологія формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності повинна відповідати принципу системності, оптимізувати навчальний процес, мати чітко визначену мету, структуру, етапи реалізації, діагностичні методи.

Далі в статті під педагогічною технологією (ПТ) будемо розуміти технологію формування готовності у ММС до використання ІКТ у професійній діяльності

Структура відповідної ПТ повинна забезпечувати формування всіх компонентів готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності: мотиваційного, змістовно-інформаційного, операційно-діяльнісного, організаційно-управлінського, емоційно-вольового.

В наших дослідженнях визначено три рівні формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. Отже, діагностичні методи відповідної ПТ повинні відповідати виділеним рівням.

Метою ПТ, що створюється, є формування у процесі навчання у медичному коледжі особистості готової до використання ІКТ у професійній діяльності.

Виділимо етапи застосування ПТ формування готовності ММС до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності:

1 етап. Попередня діагностика

Цей етап є необхідним з двох причин. По-перше, студент вже може досягти поставлених перед ним цілей. В цьому випадку попередня діагностика дозволить оминати всі технологічні етапи, включаючи контроль якості засвоєння матеріалу. Але подібна ситуація можлива, якщо

студент мав додаткову освіту. В більшості ж випадків попередня діагностика показує недостатній рівень розвитку необхідних якостей, що вказує студенту його недостатній рівень готовності до використання ІКТ. Викладач відповідно наявного рівня може скоригувати свої педагогічні зусилля, а студент в своєму незнанні отримує стимул, мотив.

Діагностику готовності ММС до використання ІКТ будемо проводити за допомогою анкет. Анкети побудуємо відповідно до виділених компонентів, критеріїв, трьох рівнів готовності.

2 етап. Мотивація та організація учбової діяльності.

Для будь-якої педагогічної технології мотиваційна складова є визначальною. Не є винятком і технологія формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. Адже не завжди спілкування із засобами навчання у студента пов'язане із позитивом. Зараз, мабуть не можна знайти студента медичного навчального закладу, який би стверджував, що впровадження ІКТ в систему медицини є безглуздою справою, але це ще не є ознакою, того, що він сам готовий ці технології впроваджувати і тим більше має переконання, що саме йому необхідно буде з ними працювати. У більшості позиція виражається в думці: «Так, це необхідно суспільству, нехай хтось впроваджує, але не я». Основною роллю викладача в тому й полягає, щоб побудувати систему мотивів таким чином, щоб усвідомлення необхідності формування готовності ММС до використання ІКТ прийшло особисто до кожного студента. Вони повинні зрозуміти і усвідомити, що відповідна готовність є невід'ємною складовою кожного без винятку ММС: немає готовності до використання ІКТ у професійній діяльності – немає й завершеної професійної особистості.

3 етап. Дія засобів навчання.

Цей етап саме і є навчанням, коли викладач спілкується зі студентами через засоби навчання і цими засобами формує відповідну якість особистості, в нашому випадку готовність ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. Наші дослідження показали, що провідними формами роботи студентів у запропонованій нами технології готовності студентів коледжів до використання ІКТ у професійній діяльності, що оптимізують міждисциплінарні зв'язки та гаратують досягнення поставленого результату, будуть:

1. Лекційні заняття з використанням новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій (мультимедійні курси лекцій, відеофільми, навчальні диски).

2. Практичні заняття, з високим рівнем міждисциплінарних зв'язків (кожне завдання з



медичної інформатики повинно бути пов'язане з майбутньою професійною діяльністю).

3. Самостійна робота студентів здійснюється за тематичним планом самостійної підготовки, який передбачає самостійне опрацювання окремих тем з медичної інформатики; індивідуальні завдання, повідомлення з медичної інформатики, написання рефератів з проблем використання ІКТ в медицині, створення презентацій соціально значущих медичних проблем.

4. Практична робота студентів на клінічних базах під час занять на робочих місцях ММС, яка передбачає, наприклад, самостійну роботу з медичними інформаційними системами, проведення досліджень та реєстрацію результатів за допомогою медичних приладо-комп'ютерних систем.

При створенні комплексу практичних завдань особливу важливу роль будуть відігравати різнорівневі завдання: репродуктивного характеру, репродуктивно-творчого, творчого.

4 етап. Контроль якості засвоєння матеріалу.

У застосуванні педагогічних технологій етап перевірки і контролю рівня сформованості відповідної цілям якості є чи не найважливішим. Адже, як зазначалося раніше, технологія зарані передбачає отримання цілком реального, передбачуваного результату. При проектуванні технології необхідно дуже ретельно підбирати методи контролю та оцінки знань. Контроль і оцінка мають рівнозначну цінність із організаційно-педагогічними компонентами технологічного процесу. Наші експерименти показали, що недостатня увага до однієї з цих складових може спричинити зниження ефекту від застосування відповідної технології, чи збільшити кількість часу, що необхідна для досягнення поставленого результату. Контроль на всіх етапах технологічного процесу дає можливість завчасного корегування навчального процесу.

Відповідно до діючих навчальних планів і програм студенти медичного коледжу з дисципліни «Медична інформатика» повинні освоїти навчальний матеріал за трьома напрямками:

- 1) Сучасні інформаційні технології.
- 2) Прикладне програмне забезпечення ЕОМ.
- 3) Інформаційні технології в медицині.

Перший напрям включає знання будови ПК, операційної системи, видів програмного забезпечення, поняття інформації, інформаційної системи, захист інформації та ін.

Другий напрям передбачає знання і вміння користуватися найпоширенішими прикладними програмами загального призначення (текстові,

табличні процесори, графічні редактори, бази даних).

Третій напрям включає знання і вміння користуватися спеціальними медичними прикладними програмами. У підготовці ММС особливо важливо сформуванню готовності до використання медичних інформаційних систем (МІС) та медичних приладо-комп'ютерних систем, саме з цими програмами вони будуть працювати у закладах системи охорони здоров'я.

Виходячи із можливих форм навчальної діяльності студентів та напрямів вивчення дисципліни «Медична інформатика» досліджених вище, можна побудувати таку модульну структуру педагогічної технології формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності:

Модуль1: лекційні заняття.

Модуль2: практичні заняття.

Модуль3: самостійна робота.

Модуль4: клінічна практика.

Модуль5: виробнича практика.

**Модуль 1** передбачає формування знань за всіма вказаними напрямками. Реалізується через систему лекцій. Важливим є проведення лекцій з високим рівнем візуалізації. Для цього необхідно створити комплекс презентацій та навчальні відеофільми. Цей модуль забезпечує формування мотиваційного, змістовно-інформаційного, емоційно-вольового компонентів готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

**Модуль 2** передбачає формування знань і умінь за всіма вказаними напрямками. Реалізується через систему практичних робіт. Для підвищення ефективності формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності важливим є створення різнорівневих практичних завдань. Цей модуль забезпечує формування мотиваційного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та організаційно-управлінського компонентів готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

**Модуль 3** реалізується через систему самостійної роботи, що передбачена навчальною програмою, а також через систему міжпредметних зв'язків з клінічними дисциплінами. Ефективними формами роботи при цьому є студентські конференції, із використанням мультимедійних презентацій, підготовка повідомлень відповідної тематики тощо.

**Модуль 4.** Ефективна реалізація цього модуля можлива лише через систему між предметних зв'язків. Починаючи від теоретичних знань, що здобуваються при вивченні медичної інформатики і закінчуючи

практичним застосуванням під час занять на клінічних базах.

**Модуль 5.** Виробнича практика є ефективним елементом навчання і контролю у процесі формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній готовності. Саме при виході на виробничу практику необхідно забезпечити можливість студента працювати з МІС на різних робочих місцях ММС та можливість самостійного проведення діагностики за допомогою медичних приладо-комп'ютерних систем.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 540 с.
2. Волков И.П. Педагогические технологии. – М., 1990. – 430 с.

3. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] : курс лекцій / В.П. Головенкін; НТУУ «КПІ». – Електронні текстові дані (1 файл: 1,31 Мбайт). – К., 2007.

4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 1 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – (Энциклопедия образовательных технологий). Т. 2. – 2006. – 815 с.

6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

7. <http://ru.wikipedia.org>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Петюренко Анна Петрівна** – викладач інформатики Кіровоградського медичного коледжу імені Є.Й. Мухіна.

*Наукові інтереси:* дослідження готовності молодших медичних спеціалістів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

## САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Наталія ПОПОВИЧ**  
(Кіровоград)

*У статті розкривається сутність поняття самоосвіти, яке є одним із основних у визначенні підходу щодо дослідження готовності до самоосвітньої діяльності.*

Одним із завдань переходу України до постіндустріального, інформаційного суспільства, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього просторів є формування особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення через осмислення власної сутності та своєї ролі в динамічному світі. Суттєвою умовою успішної реалізації цих завдань є не лише "забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для усіх громадян", але й формування у них умінь самоосвітньої діяльності. Отже, актуальність дослідження обумовлена суспільною та особистісною необхідністю самоосвіти, зростанням її ролі в умовах сучасного українського суспільства, яке набуває подальшого розвитку.

**Метою** нашої статті є розкриття сутності самоосвіти особистості як системного явища, що впливає на становлення і розвиток особистості.

Дослідження світового педагогічного досвіду з проблеми розвитку у людини прагнення до самоосвітньої діяльності здавна привертала увагу науковців. І дійсно, дана проблема має глибоке коріння, підґрунтя якої сягає античних часів.

Давньогрецька цивілізація, її культура дала світу чимало видатних філософів, у концепції

яких вплетені безцінні думки про виховання, освіту.

Серед них одним із перших є Піфагор, засновник філософської школи, в основу якої покладено самостійну пізнавальну діяльність. Стверджувати таке нам дозволяють висловлювання філософа III-IV ст. Ямвліха, який відмічав, що учнів у піфагорейських школах привчали до самостійного подолання труднощів у пізнанні, до того ж у завдання вчителя входило "ношу допомагати взвалювати, але не знімати" [1, 58].

Грунтовні педагогічні ідеї висловлював у своїх творах філософ Стародавньої Греції Геракліт, а саме: про необхідність пізнавати сутність, про розум як знаряддя пізнання, про здатність людей до навчання та про те, що "всім людям властиво пізнавати самих себе і мислити" [2, 27]. Звідси він робив висновок про провідну роль самовиховання і самоосвіти у становленні особистості.

Однією з вершин педагогічної думки часів Античності вважається Сократ. Він один із родоначальників діалектики як метода пошуку істини шляхом постановки навідних питань – так званого сократичного метода. Одне з достоїнств цього метода полягає у тому, що учень відштовхується від усвідомлення свого незнання і тим самим спонукається до самостійної мислиневої діяльності [3, 49-50].

Іншими по відношенню до античності є педагогічні ідеї Середньовіччя, які обумовлені принципово іншим типом цивілізації, розвитком феодалних відносин, новими

соціально-політичними умовами. Розвиток освіти в цей період пов'язаний з розвитком церковної культури, яка використовувала її для проповідання церковної догматики. В період розвинутого середньовіччя, в наслідок глибоких змін в житті суспільства, провідне положення почала займати схоластика, яка сприяла становленню типу культури, орієнтованого на формальну логіку Аристотеля. Найважливіша роль в утвердженні цієї орієнтації належить філософу і теологу Фомі Аквінському, який спираючись на Аристотілеву етику, логіку і психологію намагався підкорити науку вірі. Лише в епоху Відродження, внаслідок зміни соціально-економічних умов розвитку суспільства, з'явилися передумови формування нового світогляду, в центрі якого знаходилась активна особистість. Прагнення усвідомити місце людини у світі відродило інтерес до античної культури. Переклади літературних праць стародавніх класиків стали основним напрямом розвитку культури епохи Відродження, який отримав назву "філологічний" гуманізм. Первинний гуманістичний ідеал виховання різносторонньо розвиненої, активної особистості перетворився на формальну літературні освіченість. А отже і навчання, у наслідок цього, давало односторонній розвиток, що у свою чергу, не могло не викликати критики з боку гуманістів, які мислили по-новому.

Оволодіння навичками самоосвіти нові гуманісти ставили понад усім. Так, у школі в Мантуе, яку очолював Вітторіно да Фельтре, освіта мала на меті закласти у вихованців фундамент загальної культури, який у подальшому дозволив би їм самостійно оволодівати спеціальними знаннями [1, 119].

Одним з видатних мислителів того часу був француз Мішель Монтень, який у в своїй праці "Досліди" запропонував концепцію людини нового часу, – широко освічену і критично мислячу. Основу знань, по Монтеню, складає досвід. Учень повинен вчитися "у всякого, кого б він не зустрів – пастуха, каменяра, перехожого; треба використати все і взяти від кожного по його можливостях". Так писав М. Монтень у своєму знаменитому творі "Досліди". Вважав, що освіта повинна розвивати розум учнів, самостійність їх думок [4, 37]. "Я хотів би, – пише Мішель Монтень, – щоб вихователь вашого сина відмовився від звичайного прийому і щоб із самого початку, у відповідності до душевних схильностей довіреної йому дитини, надав їй можливість вільно проявляти ці схильності, пропонуючи відвідати смак різних речей, вибирати між ними і розрізняти їх самостійно, іноді, вказуючи їй шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукати дорогу їй самій" [5, 71].

На його думку, вміння людини зіставляти, порівнювати, робити висновки є необхідною умовою розвитку критичного, самостійного мислення і формування здатності до розумного пояснення фактів.

Отже, напередодні Нового часу, поступово здійснюється перехід від богословсько-релігійних поглядів до світських, що у свою чергу дало новий поштовх розвитку і становленню теорії самоосвіти.

Серед педагогів Нового часу особливе місце належить Яну Амосу Коменському.

Я.А. Коменський був першим з педагогів, який послідовно обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні. Він йшов від гуманістичних традицій попередників, в першу чергу Мішеля Монтеня. У Коменського людина постає як "мікрокосм". Подібний погляд вів до визнання особливих закономірностей формування особистості, які тісно пов'язані із змінами в природі. Зокрема, він відзначав, що "ідучи за природою, людина може досягнути все" [6, 71]. Таким чином, природне в людині, вважав Коменський, володіє самодіяльною і саморушійною силою. Виходячи з цього, вчений формулює як педагогічну необхідність принцип самостійності вихованця в осмисленні й діяльному освоєнні світу.

Важливими, в контексті розвитку теорії самоосвіти, є педагогічні ідеї Адольфа Дістерверга. Як і Песталоцці, Дістерверг вважав, що головним завданням навчання є розвиток розумових сил і здібностей дітей. Але він зробив значний крок вперед у порівнянні з Песталоцці, вказавши, що формальна освіта безрозривно пов'язана з матеріальною. Дістерверг підкреслював, що суто формальної освіти не існує взагалі, цінність мають лише ті знання і навички, які набуті учнем самостійним шляхом. "Сліпо сприйняті математичні, етичні й філософські істини, які не піддаються подальшому дослідженню і обґрунтуванню, скоріше пригноблюють розум і шкодять йому, ніж приносять користь. Лише плоди власного мислення або принаймні сприйняте і засвоєне шляхом самостійного роздуму, – зазначає А.Дістерверг, оживляє дух і переходить у переконання і характер" [5, 398].

Дістерверг вважав, що розумне організоване виховання повинне будуватися з урахуванням трьох принципів: природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності (прагнення до пізнання).

Виходячи з принципу самодіяльності, Ф.А.В. Дістерверг розглядав освіту з двох сторін: як щось, що знаходиться поза людиною і що становить для нього мету, прагнення і те, що виникає, поступово утворюється в процесі розвитку самої людини. У такому розумінні самодіяльність представлялася йому і метою, і

неодмінною умовою освіти, оскільки ні освіта в цілому, ні знання не можуть бути повідомлені: їх людина набуває лише сама, в процесі власної різноманітної діяльності, активності. Тому і призначення вчителя полягає перш за все в розвитку самодіяльності вихованців, лише наскільки вистачає самодіяльності, людина здатна здобувати освіту від інших і здобувати її самостійно.

Як бачимо, до проблеми самоосвіти, умов її організації та ролі й місця наставника у цьому процесі, звертались представники зарубіжної педагогічної думки.

Наступним кроком є аналіз розвитку теорії самоосвіти у вітчизняній педагогіці.

Основи розумової праці та самоосвітньої діяльності були закладені ще Ярославом Мудрим, Петром Могилою.

Займаючись розповсюдженням освіти, Ярослав Мудрий створив першу бібліотеку при Київському Софійському соборі. Вона включала в себе твори, що були перекладені з грецької і давньоболгарської. Для переписування книг Ярослав залучив велику кількість людей. Саме в цей час зароджувалось поважне ставлення слов'ян до книги.

Роль книги в організації самоосвітньої діяльності та саморозвитку особистості були продовжені й розвинуті відомим українським філософом Григорієм Сковородою. На думку Григорія Сковороди, робота з книгою є основою розумового розвитку. Найбільшою навчальною книгою Сковорода вважав саме життя: не пізнавши оточення навколо себе, не можна пізнати себе в усій глибині [7, 32].

Особливе місце у розвитку педагогічної думки в Україні посідають педагогічні ідеї Костянтина Ушинського. Стверджуючи це, слід зразу ж оговоритися, що у його доробку немає праць, які були б спеціально присвячені проблемі самоосвітньої діяльності учнів. Він звертався до неї побічно, розробляючи одне із головних питань своєї дидактики – проблему розвитку пізнавальної самостійності і активності учнів. Але у названих якостях К. Ушинський вбачав не самоціль, а передумову подальшого самостійного розвитку особистості школяра. Тому вказівки педагога щодо формування пізнавальної самостійності дітей, пробудження їх творчих сил, становлення звички до постійних інтелектуальних зусиль, потреби у відповідній діяльності сприймаються як важливі віхи на шляху підготовки учнів до самоосвіти. Більшість із запропонованих щодо цього положень є принципово важливим і сьогодні.

Подальший розвиток наукових поглядів на завдання та сутність самоосвіти школярів, її методику був обумовлений бурхливими соціально-політичними і економічними

умовами життя, освітніми науковими процесами кінця XIX – початку XX століття.

У перші роки XX століття самоосвітня діяльність тих, хто навчались розвивалась на базі молодіжних клубів і мала яскраво виражений соціальний характер. Основною формою самоосвітньої діяльності були гуртки (природничо-наукові, естетичні).

Відмітимо, що організація самоосвітньої діяльності йшла не лише по лінії позакласної гурткової роботи, а і шляхом активізації процесу навчання. Вже у 1918 році у Декларації про єдину трудову школу були проголошені нові науково-педагогічні принципи, в якій значне місце відводилось всебічному розвитку особистості. В якості принципу організації процесу навчання висувався принцип всілякого розвитку самостійності та самодіяльності учнів [8, 14].

Формування в учнів пізнавальної і соціальної активності, підготовка їх до самостійної роботи і самоконтролю вимагали і відповідної перепідготовки. В 20-ті роки минулого століття у навчальні плани педтехнікумів і педінститутів були введені питання технології самоосвіти у школі, навчання учнів ефективним прийомом самостійної роботи з різними друкованими джерелами. Педагоги того часу (М.Бурдіна, К.Гречушкін, Н.Заровнядний, Е.Остерман, І.В.Ребельський й ін.) спрямовували свої зусилля на підготовку школярів до самоосвіти. Так, Н.А.Заровнядний розвивав актуальну і в даний час ідею про участь шкільної бібліотеки у залученні учнів до самоосвітньої діяльності.

Однак, з кінця 30-х років і далі, в 40-50 роки, надмірного розповсюдження отримали вербальні методи навчання, а провідними принципами дидактики стали принципи систематичності, свідомості, індивідуального підходу. Знизився інтерес до проблеми самоосвіти тих, хто навчається.

З початку 60-х років проблема підготовки школярів до самоосвіти висувається як вимога суспільного життя, на яку школа мала була негайно реагувати (А.М. Арсеньєв, Ю.Ю. Самарин, М.Н. Скаткин и т.д.). В цих нових умовах (наявність суспільної потреби в самоосвіті) зростає значущість суб'єктивного фактору. В умовах обов'язкової загальної середньої освіти, коли у всіх учнів необхідно формувати готовність до самоосвіти, посилюється роль школи у вихованні внутрішньої зрілості особистості, і мотиваційно-потребісної сфери.

У педагогічній науці поки ще не існувало фундаментальних праць, в яких різнобічно розглядався б стан проблеми самоосвіти, її зміст і шляхи формування у тих, хто навчається прагнення до самоосвіти. Хоча, радянські

дидакти (М.А.Данілов, Б.П.Єсіпов, І.Я.Лернер, М.Н.Скаткін, Г.І.Щукіна й ін.), досліджуючи проблеми формування в учнів умінь та навичок самостійної роботи, розвитку пізнавальних інтересів і потреб, так чи інакше торкалися визначеної нами проблеми. В їх працях неодноразово відмічалось, що "вчити дитину вчитися" означає не лише навчити школяра самостійно читати і розуміти прочитане, знаходити сферу елементарного застосування отриманих знань в межах навчальних занять, якими керує вчитель.

Особливого значення в цей період набувають результати дослідження Б.Ф.Райського та його волгоградської школи.

Розкриваючи проблему підготовки молоді до самоосвіти Б.Ф.Райський звернув увагу на сутність та чіткість визначення самоосвіти. "Важливо уточнити розуміння цього явища, – зазначає вчений, – маючи на увазі суттєві зміни, які відбулись у ньому" [9, 11]. Відзначимо, що у 70-х роках, в словниках і довідниках самоосвіта визначалась як отримання знань шляхом самостійної роботи, поза навчальним закладом і без допомоги осіб, які навчають [10; 11]. Але, на думку вченого, таке трактування досліджуваного поняття не дозволяло розв'язати комплекс питань, пов'язаних з проблемою масової самоосвіти.

На його думку, для самоосвіти характерно [9]:

– здобуття знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність, яка пов'язана й взаємоумовнена ним;

– оволодіння знаннями за власною ініціативою стосовно змісту, обсягу, джерел, форм, тривалості та часу проведення занять, незалежного від якого-небудь навчального закладу, хоча з використанням певних програм, консультацій та інших видів керівництва й допомоги відповідних фахівців;

– вирішальне місце в оволодінні знаннями займає індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність, хоча не виключаються і колективні форми (гуртки, курси, лекторії і т.п.).

Характеризуючи самоосвітню діяльність Б.Ф.Райський звертав увагу на те, що людина відчуває потребу в здобутті знань у певній галузі науки і обираючи той чи інший шлях її задоволення, звертається до самоосвіти.

Саме на ці положення спирався професор Райський уточнюючи поняття самоосвіта і сформулював його так: "Самоосвіта – це вища форма вияву пізнавальної активності, для якої характерним є оволодіння знаннями переважно шляхом самостійної пізнавальної діяльності, яка організується за особистою ініціативою людини додатково до її основного заняття" [9, 12].

Особливо детально проблему самоосвіти учнів розкрила в своїй докторській дисертації А.К.Громцева [12]. Для визначення сутності самоосвіти школярів дослідниця здійснила аналіз спонукальних сил самоосвітньої діяльності учнів. Нею визначені три групи мотивів самоосвіти. До першої групи було віднесено соціальні мотиви. Другу групу мотивів пов'язала з спонукальними силами пізнавального інтересу. А прагнення учнів до самовдосконалення віднесено до третьої групи мотивів. Аналіз спонукальних сил самоосвіти дав їй можливість розуміти досліджувану діяльність як: "систематичну цілеспрямовану діяльність, яка обирається і реалізується саме учнем, у процесі якої відбувається самовдосконалення його освіти" [12, 19].

Згідно даного розуміння самоосвіти було піддано вивченню її зміст. Аналіз змістової сторони самоосвітньої діяльності учнів А.К.Громцевою було виділено такі види самоосвіти [12, 19]:

1. Самоосвіта, яка спрямована на поглиблене вивчення окремих циклів навчальних предметів, згідно схильностей, інтересів, життєвих планів.

2. Самоосвітня діяльність, яка спрямована на ознайомлення з професією, що цікавить та підготовкою до неї.

3. Самоосвіта, яка пов'язана з розвитком власних здібностей (пізнавальних, естетичних, спортивних і т.д.).

4. Самоосвіта, яка обумовлена хобі, технікою, моделюванням і т.д.

5. Самоосвіта, яка пов'язана з самовихованням, інтересом до питання формування характеру.

Глибокий аналіз проблеми самоосвіти у педагогічній теорії здійснено П.І.Підкасистим. За основу, в розумінні сутності самоосвіти, вчений бере положення про те, що самоосвіта розпочинається зі школи і є складовою частиною навчального процесу, навчальної діяльності школяра [13, 26]. Характеризуючи самоосвіту, він на перший план висуває наявність потреби у конкретних знаннях і розвитком природньої потреби пізнання, яка проходить декілька фаз у своєму розвитку: виникнення потреби, її насичення і задоволення. "Це, – на його думку, – і складає серцевину самоосвіти як педагогічної проблеми у межах шкільної педагогіки" [13, 27]. Інший бік сутності самоосвіти П.І.Підкасистий убаचाє в озброєнні учнів умінями і навичками організації власної розумової праці, спрямованої здобуття нових знань, пізнання реальних предметів і явищ оточуючого світу.

Згідно проведеного аналізу даної проблеми дослідник самоосвіту розглядає як безперервний процес збагачення інтелекту

новою інформацією і вдосконалення методів пізнання на основі сформованої у людини потреби в знаннях [13, 28].

Проте зазначені підходи не дають вичерпної відповіді на розуміння сутності самоосвітньої діяльності.

Ми вважаємо, що подальший аналіз досліджуваного поняття потрібно проводити спираючись на філософське і психологічне тлумачення діяльності як наукової категорії, оскільки результатом самоосвітньої діяльності є формування особистості, процес її розвитку і реалізації внутрішнього потенціалу.

Філософи вважають у найзагальнішому вигляді діяльність одним із способів зв'язку з навколишнім світом і визначають її як специфічно людську форму активності. Зміст активності полягає в доцільній зміні світу на користь людей.

Нам імponує позиція М.С. Кагана, який під діяльністю розуміє спосіб існування людини і відповідно її саму визначає як істоту, що діє (Homo agens) [14, 5]. При такому розумінні слідує, що діяльність охоплює і матеріально-практичні, і інтелектуальні, духовні операції, і зовнішні, і внутрішні процеси. Діяльністю є робота думки в такій же мірі, як і робота руки, процес пізнання в такій же мірі, як людська поведінка.

Філософ М.С.Каган до елементів діяльності відносить суб'єкт, об'єкт і активність.

Суб'єкт – це людина або навіть будь-яка тварина, що має здатність психічного віддзеркалення. Суб'єктом може бути група, колектив людей, суспільство. Він володіє активністю, направленою на об'єкти або на інших суб'єктів. В цьому випадку мається на увазі спілкування.

Об'єкт – фрагмент реальності, на який спрямована активність взаємозв'язаного з нею суб'єкта. Об'єктом можуть бути речі, неживі і живі предмети, людина, його внутрішнє життя, люди взагалі. Вони існують незалежно від суб'єкта і, що слід підкреслити, об'єктом стають в тій мірі, в якій суб'єкт проявляє активність і взаємодіє з ними. На об'єкт впливає суб'єкт (або суб'єкти), саме проявляючи свою активність.

Активність – це вид руху, динаміка живих істот, зокрема людини, направлена на перетворення і підтримку життєво значущих зв'язків з навколишнім світом. Активність виявляється в діяльності.

Структура діяльності цікавила і психологів. В.В. Давидов, відомий психолог і педагог, дає їй таке визначення: “Діяльність – специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної і соціальної дійсності”. Р.С. Немов діяльність визначає “як специфічний вид активності людини, направлений на зміну і творче

перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе і умови свого існування”.

Конкретні види діяльності розрізняються своїм наочним змістом. Це відноситься перш за все до потреб, оскільки вони є джерелом активності. Вслід за потребами ці відмінності властиві мотивам, цілям і завданням і так далі.

У філософській і психологічній літературі розглядається питання не тільки про види, але і про типи діяльності, про провідну діяльність в аспекті вікового розвитку дітей, підлітків і старшокласників. Діяльність тісно пов'язана з поведінкою. І філософи, і психологи відзначають і загальне, і особливе між ними. У обох випадках ми підкреслюємо наявність активності і руху. Це – загальне. Діяльність завжди цілеспрямована.

Виходячи з проведеного аналізу витікає, що самоосвіта – це форма активності особи, яка направлена на зміну самої себе шляхом самостійної пізнавальної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / [А.И. Пискунов, Р.Б. Вендровская, В.М. Кларин и др.]; под ред. А.И. Пискунова. – [2-е изд.]. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.
2. Античные философы (Свидетельства, фрагменты и тексты) / [состав., общ. ред. доцент А.А. Аветисян]. – К.: Изд-во Киевского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, 1955. – 313 с.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов / Александр Наумович Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: підручник / Михайло Васильович Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
5. Хрестоматія по історії зарубешної педагогіки / [состав. профессор А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Коменський Я.А. Велика дидактика. //Вибр. пед. твори у 2-х томах/ Під ред. проф. А.А. Красновського. – К.: Радянська школа, 1940. – Т.1. – 248 с.
7. Радул О.С. Історія педагогіки України: навчальний посібник. – [3-е, доп. і переробл.] / Ольга Сергіївна Радул. – Кіровоград. : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс-ЛТД", 2008. – 202 с.
8. Редковец І.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования: учеб. пособие к спецкурсу / Инна Алексеевна Редковец. – Волгоград.: ВГПИ, 1986. – 88 с.
9. Развитие у школьников стремления к самообразованию: [сб. статей / науч. ред. проф. Б.Ф. Райский и др.]. – Волгоград, 1973. – 190 с.
10. Педагогическая энциклопедия/Под ред. И.А. Каирова и др. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 459 с.
11. Педагогический словарь, М., АПН РСФСР, 1960, т. 2. – 319 с.
12. Громцева А.К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.730 "Теория педагогики" / А.К.Громцева. – Ленинград, 1972. – 43 с.
13. Развитие у школьников стремления к самообразованию: [сб. статей / науч. ред. проф. Б.Ф.Райский и др.]. – Волгоград, 1973. – 190 с.

14. Каган М.С. Человеческая деятельность: (Опыт системного подхода). – М., 1974.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Попович Наталія Євгенівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження особливостей розвитку особистості майбутнього фахівця.

## **ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНА І ОРГАНІЗОВАНА ФОРМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Олександр РАЦУЛ**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються погляди педагогів-реформаторів на процес виховання як організовану форму соціалізації в теорії та практиці зарубіжної і вітчизняної педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст.*

Процес соціалізації завжди був і буде актуальним там, де існує людське суспільство. Навіть тоді, коли поняття „соціалізації” не мало своєї назви, вона існувала там, де було угруповання людей, які жили за певними правилами.

Поняття "соціалізація" невід'ємне від понять "особистість", "соціум" та "виховання", тому це питання завжди залишається актуальним та невичерпним.

У вітчизняній науковій, філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі під соціалізацією розуміють процес становлення особистості, навчання засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству, соціальній спільноті, групі. Оскільки соціалізація передбачає соціальне контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість і водночас стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування, то деякі вчені розрізняють спрямовану і не спрямовану форми соціалізації. При цьому спрямована форма соціалізації розглядається як спеціально розроблена суспільством система впливів на людину з ціллю формування її відповідно до мети та інтересів суспільства. Реалізується вона за допомогою виховання.

До визначення поняття "соціалізація" і "виховання" існує безліч підходів. У зв'язці "соціалізація" – „виховання" їх можна визначити таким чином.

Соціалізація, як найширше поняття з поміж тих, що характеризують творення особистості, є не тільки свідомим засвоєнням дитиною готових форм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною і духовною культурою, адаптацією до соціуму, але й виробленням власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя.

Виховання – це система цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих з дітьми, самих дітей одне з одним. Саме в такій

особистісній взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини, виникає можливість репрезентувати дітям соціальне значимі норми і способи поведінки, оскільки виховання є одним з основних шляхів організованої соціалізації [4, 5].

Питання визначення педагогічного змісту та категорії соціалізації привертає увагу багатьох дослідників сьогодення (А.Богуш, М.Галагузова, Н.Голованова, А.Капська, Н.Лавриченко, С.Литвиненко, А.Мудрик, С.Савченко, С.Харченко). Цій проблемі вчені надають особливого значення. Зокрема О.Сухомлинська зазначає, що виховання на основі цінностей пов'язане з переосмисленням педагогами "усього виховного процесу, у виявленні у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості поєднана з соціологічною рефлексією. В історії педагогічного гуманізму сьогодні виділяються три головні до кінця не освоєні практикою ідеї: вільного виховання, ідея людини не як засобу, а як мети та ідея пристосування системи виховання до Дитини, а не навпаки" [6, 121]. Тому дійсно є значущим та актуальним ознайомлення з розмаїттям новаторських педагогічних систем, які виникли на рубежі XIX та XX ст.

Метою дослідження є погляди педагогів-реформаторів на процес виховання як цілеспрямовану і організовану форму соціалізації в теорії та практиці зарубіжної і вітчизняної педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст.

На основі поглядів педагогів розглянути процес виховання як цілеспрямовану і організовану форму соціалізації в контексті реформаторської педагогіки.

Історична ситуація у світі, зокрема в Німеччині, примусила переглянути роль освіти в суспільстві й викликала рух за реформу школи. В кінці XIX – на початку XX ст. капіталістичне суспільство, вступило в новий період свого розвитку. Епоха монополістичного капіталізму була пов'язана не лише із

зростанням трестів і концернів, які обмежували вільну конкуренцію, а й із величезним поширенням сфери промислового виробництва, яке орієнтувалось насамперед на масового споживача.

Зосередження населення у великих містах і пов'язаний з цим розпад патріархального сімейного укладу (розрив між домом і підприємством, зайнятість жінок на виробництві і т.д.) приводили до того, що на масову школу поряд з навчанням все більшою мірою покладались виховні завдання, які раніше розв'язувала сім'я. Викликані змінами в структурі промисловості й успіхами робітничого руху заборона на дитячу працю і занепад традиційного домашнього виробництва визначали необхідність посилення уваги до професійної підготовки в межах масової школи.

Пошук можливостей задоволення нових соціальних запитів проходив в умовах глибокої кризи педагогічної теорії і практики: стандартизована модель масової освіти й виховання, яка склалась у XIX столітті, не відповідала реальним функціям школи, які ставали все більш складними й різноманітними. Протиріччя між традиційною практикою виховання і навчання та вимогами до них у період переходу капіталізму в імперіалізм чітко виявлялись на всіх щаблях загальноосвітньої школи. Вона не виконувала завдання підготовки учнів до життя хоча б у вигляді ознайомлення з різноманітними видами трудової діяльності людей і показу практичного застосування знань, умінь та навичок, яких діти набували в школі, не формувала навичок соціальної поведінки, співіснування у колективі. Невідповідність постановки всієї шкільної справи рівневі суспільно-економічного розвитку капіталістичних країн призвела до того, що в кінці XIX - на початку XX ст. в численних дидактичних концепціях усе чіткіше висловлювалось невдоволення наявною школою навчання як в галузі виховання так і у галузі освіти. На хвилі цього невдоволення з'явилась реформаторська педагогіка. В цей час з'являється цілий ряд нових концепцій освіти і виховання, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США.

Провідними чинниками розвитку педагогічної думки у цей період стали такі:

а) невідповідність школи вимогам часу, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не тільки освітньою, а й державною проблемою;

б) розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок;

в) накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси.

Отже, педагогічні орієнтири попередньої епохи базувалися на жорстких авторитарних методах управління процесом формування особистості, обмежували самостійність дитини, її ініціативу в рамках глобальної регламентації всіх аспектів навчально-виховного процесу. Ці орієнтири не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи цілого ряду нових концепцій і течій. Всі вони, взяті у сукупності, отримали назву реформаторської педагогіки (або нового виховання). Один з представників Г. Кершенштейнер стверджував, що школа повинна задовольняти соціальні потреби людини. Треба зазначити, що таке спрямування педагогічної думки, яке пізніше дістало назву соціальної педагогіки, виникло саме у цей період.

В кінці XIX - першій третині XX ст. питання виховання як цілеспрямованої і організованої форми соціалізації постає на першому плані. Першочерговим завданням школи було створення максимальних умов для успішного проходження соціалізації особистості.

Наукові розвідки щодо ролі шкільної освіти в соціалізації учнів були оприлюднені видатним французьким філософом і соціологом Емілем Дюркгеймом (1858–1917). Він здійснив спробу обґрунтувати соціальні причини та соціальні наслідки діяльності школи як суспільної інституції як у макровимірі, так і на мікрорівні.

Погляди Е. Дюркгейма на шкільну соціалізацію об'єктивно зумовлені суспільно-економічними реаліями сучасного йому суспільства. В освіті, яка ставала дедалі більшою мірою масовою і обов'язковою суспільною інституцією капіталістичних держав Е. Дюркгейм вбачав потужний механізм моральної консолідації суспільства та його культурної гомогенізації.

За визначенням вченого, соціалізація – це сукупність процесів, завдяки яким відбувається розвиток аттитюдів, бажань та форм поведінки індивіда, узгоджених з вимогами суспільства і схвалюваних ним [5, 14].

Першочерговим завданням соціалізації дітей у школі, на думку французького соціолога є їх залучення до групи та підпорядкування груповим правилам і нормам. У прийнятті та засвоєнні групових цінностей класного, шкільного колективу він вбачав передумову досягнення кінцевої мети соціалізації - входження у систему моральних та культурних цінностей, норм, форм поведінки. Вчитель як інституційний функціонер повинен



підпорядковувати учнів загальним правилам групової поведінки та нормам співжиття. Звичайно таке підпорядкування не завжди відбувається гладко, безконфліктно. Але навіть опір, який здійснюється деякими учнями, їх небажання коритися авторитетові вчителя, порушення дисципліни можуть і повинні бути використанні для консолідації свідомості групи щодо таких випадків, усвідомлення їх як аномальних і шкідливих.

Така несвобода або примусовість шкільної соціалізації, на думку Дюркгейма, в кінцевому підсумку повинна призводити завдяки тренуванню та набуттю певного досвіду до свідомого і критичного сприйняття учнем групових (суспільних) засад співжиття і моралі, надаючи йому можливість діяти як автономному суб'єкту суспільної діяльності, тобто досягати у такий спосіб соціальної свободи. Бути вільним, згідно Дюркгейму, не означає робити що завгодно, а означає зробитися самому собі вчителем, осмислено підходити до своєї діяльності та виконання своїх обов'язків. Отже, метою шкільної соціалізації є вивільнення учня від авторитету вчителя (за допомогою того ж самого авторитету) і забезпечення таким чином свідомої, самокерованої інтеграції молоді особистості в суспільство по закінченні школи [5, 15].

В кінці XIX ст. ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у цілому ряді концепцій, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості виховання засобами мистецтва.

Провідною ознакою нових педагогічних концепцій стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка "центрована" на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для абсолютної більшості попередніх педагогічних теорій.

Представники експериментальної педагогіки (В.А.Лай, С.Мейман, А.Біне, О.Декролі, Є.Клаперед та інші) керувалися принципом саморозвитку дитячої особистості.

Так, Вільгельм Август Лай діяльність самої дитини вважав основним фактором соціалізації, а вчитель повинен організувати цю діяльність, враховуючи її психологічні та фізіологічні особливості.

Однією з провідних ідей А.Лая була заміна школи навчання школою дії. В основу цієї ідеї, сформульованої, зокрема, у роботі "Школа дії" була покладена теза про єдність сприйняття, мисленевої переробки сприйнятого і відповідних зовнішніх реакцій як основних елементів навчального процесу. Головне місце

у цій тріаді – сприйняття, переробка, вираз – А.Лай відводив третьому компоненту, який і являє собою діяльність, змістом якої є пристосування дитини до оточуючих умов життя. На думку автора, провідну роль в соціальній адаптації та інтеграції в суспільство відіграє не тільки сприйняття і діяльність дитини, а й враження, які вона отримує.

Близькою до концепції вільного виховання була педагогіка особистості, її засновники Е.Вебер, Г.Гаудіг, Е.Лінде виступали з критикою традиційної школи. Школа, на думку представників педагогіки особистості, повинна стати трудовим товариством дітей, що позитивно впливає на проходження процесу соціалізації особистості. Учні за допомогою учителя висувують перед собою конкретні цілі і шукають шляхи їх досягнення. Педагогічне керівництво у такій школі мало максимально тактовний, дружній характер і сприймалося як співробітництво на рівних.

На рубежі XIX - XX століть з'являються нові школи. Практичне створення шкіл нового типу, які відповідали вимогам життя, почалось з відкриття П.Робеном у Франції інтегральної трудової школи. Це виникнення було обумовлено об'єктивними потребами у вихованні ініціативних, освічених людей, здатних стати енергійними підприємцями, діячами в різноманітних сферах державного і суспільного життя.

Дуже відомою була школа в Абботсхольмі в Англії, заснована в 1889 р. Сесілем Редді. Засновник прагнув зробити з цієї школи певне об'єднання учнів сім'ї та церкви, наче державу в державі. В школу приймалися виключно хлопчики одинадцяти років, для того щоб "прожити" в ній 8–9 років. Девіз школи був такий – "Свобода – це підкорення закону".

Ця школа повинна вирішувати дві взаємопов'язані задачі: розвивати природу кожної дитини і пристосовувати цю природу до визначеного виду наступної діяльності виховання. Загальна освіта в школі повинна була забезпечувати гармонійний розвиток дитини, включаючи в навчально-виховний процес її фізичне виховання, трудову діяльність, розкриття її творчості, інтелектуальне, моральне і релігійне виховання. В школі діяло самоврядування учнів.

В результаті декількох років досвіду шкільної роботи С.Редді зробив висновок, що в "новій школі" можуть бути виокремлені основні три види: школа для майбутнього робітника з міцними м'язами; школа для людей, діяльність яких вимагає глибокого розуміння проблем сучасного світу; школа для майбутніх лідерів і керівників у сфері політики, права, педагогічної діяльності. Для вибору відповідного виду освіти діти повинні були

пройти курс загальної підготовки в початковій школі і тільки після перевірки їх інтелектуального розвитку, вступати до однієї із названих шкіл. На початку ХХ ст. в Німеччині, Австрії і Швейцарії з'являються сільські виховні будинки.

Засновником цих шкіл був німецький педагог Герман Літц. У виховних будинках робота була основана на принципах вільного розвитку дитини. В них реалізовувалася ідея вільної шкільної общини – співпраці учнів та вчителів.

Сільські виховні будинки формували культурну, відкриту суспільству людину. Завданням навчання було: дати уявлення про всі сфери діяльності людської діяльності в їх взаємозв'язку. В сільських виховних будинках були відсутніми традиційна класно-урочна система, стабільний навчальний план. Моральне виховання здійснювалось за допомогою мистецтва.

Отже, педагоги-реформатори великого значення надавали вихованню як цілеспрямованій і організованій формі соціалізації. Вони створювали в школі умови для всебічного розвитку дитини. Розвивали її творчість, активність, спонукали до самостійності, ініціативності. В навчанні і вихованні враховувалися інтереси та особливості учня. Це сприяло стрімкому соціальному розвитку школярів, набуття ними

досвіду і прояву цікавості до соціального життя, прагнення до активної участі в ньому. Всі ці умови забезпечували активний процес соціалізації учнів.

Зі зміною суспільства, змінюються і його вимоги до кожної людини, стають іншими людські прагнення і цінності, певним чином змінюються погляди на виховання. Та досвід людства – безцінний і завжди є корисним звернення до історичного минулого, з метою оптимального вирішення проблем сьогодення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века – М., 1994.
2. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации – СПб, 1911.
3. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. – М.: «Задруга», 1913.
4. Москаленко В.В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 3–17.
5. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект). К.: Вища школа, 1986.
6. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей та молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – №7. – С. 109–125.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Рацул Олександр Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія педагогіки середньої та вищої школи.

## ПОЧАТКИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ. ГЕНРИК ЙОРДАН

**Наталія САВЧЕНКО**  
(Кіровоград)

*На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної освіти існує настійна потреба у пошуках шляхів освоєння кращих, новаторських зразків як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду. У статті висвітлюються головні засади практичної діяльності видатного польського педагога-новатора, Г. Йордана.*

**Постановка проблеми.** Вітчизняна освіта розвивається сьогодні в умовах зміни суспільних пріоритетів, що актуалізує проблему осмислення педагогічної спадщини. У зв'язку з цим особливого значення для педагогічної науки набуває аналіз і систематизація як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду, вивчення його як з погляду історичної ретроспективи, так і в контексті сучасних інноваційних установок. Такий комплексний, системний підхід повинен забезпечити активну передачу досягнень культури новим поколінням, безперервний і поступальний розвиток освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження в царині філософії освіти і виховання (В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунський,

В.І. Журавльов, І.А. Зязюн, Б.М. Кедров, Г.П. Климова, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, В.С. Лугай та ін.), теорії систем, системного аналізу і системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ (Р.Л. Акофф, П.К. Анохін, В.Г. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І.В. Блауберг, В.М. Глушков, В.Н. Садовський, А.І. Уйомов, Е.Г. Юдін та ін.), теорії і практики педагогічних систем (Ю.П. Азаров, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, В.І. Беляєв, Дж. Брунер, Б.Л. Вульфсон, С.У. Гончаренко, М.А. Данилов, Н.В. Кузьміна, А.О. Лігоцький, М.І. Мухін, В.В. Сериков, В.А. Сластьонін, О.В. Сухом-линська та ін.) переконливо свідчать про те, що потреба в оновленні освіти і всієї соціальної сфери вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, до того, що зважає і що сприяє виникненню і поширенню психолого-педагогічних нововведень, до того, яку роль відграють і повинні грати в цьому процесі педагогічна і психологічна науки. Особливого значення для розуміння і

стимулювання оновлення освіти набувають категорії: нове, новаторство, новація, нововведення, інновація, інноваційний процес, а також протилежні категорії і поняття: віджиле, рутинне, консерватизм, прожектерство тощо. Постає нагальна необхідність в тому, щоб розібратися у діалектиці взаємодії нового і старого, в механізмах і умовах заміни застарілого новим, у способах і можливостях позитивного впливу на ці процеси; навчитися відрізнити справжнє новаторство від його імітації, від прожектерства (необґрунтованих проєктів, що нібито можуть вирішувати складні педагогічні проблеми).

У працях згаданих авторів обґрунтовані положення, згідно з якими *нове* у психології і педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології роботи з людиною чи колективом (їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які в певному вигляді чи поєднаннях ще не висувалися, але і той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які мають прогресивне начало, що дозволяє за динамічних, змінних умов і ситуацій достатньо ефективно (принаймні ефективніше, ніж раніше) вирішувати завдання виховання й освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо *нове* трактується як таке, що містить в собі *прогресивне*, то слід, все-таки наголосити, що поняття «нове» не завжди повністю корелює з поняттями «передове», «прогресивне» і навіть ширшим поняттям – «сучасне». Передове, сучасне завжди зберігає багато чого з традиційного. У педагогічній практиці це особливо відчутно: віра в людину, орієнтація на все краще в ній, вміння спілкуватися і співпрацювати, повідомляючи і репродуктивні методики навчання, діалог, звернення до виховних можливостей колективу – ці та багато інших далеко не нових положень зберігаються, отримують «друге дихання» в новітніх педагогічних системах і технологіях.

Генрик Йордан – один з найбільших польських практиків позашкільного виховання кін. XIX – поч. XX ст. Його життя та ідеї є скарбницею, якою ми і сьогодні можемо користуватися в щоденній педагогічній роботі.

Генрик Йордан народився 23 липня 1842 року в Перемишлі. Його батьки походили зі збіднілих шляхетських родин. Батько утримував сім'ю, працюючи вчителем-репетитором, мати займалася домашнім господарством. Скрутне матеріальне становище після передчасної смерті батька змусило Генрика, тоді ще учня гімназії, шукати заробітку. Він почав, як і батько, давати приватні уроки.

Г. Йордан від ранніх дитячих років вирізнявся незвичайною живістю, енергією,

здібностями до навчання. Особливо захоплювався природничими науками, історією, класичними мовами. Нижчі класи гімназії відвідував у Тернополі, продовжив навчання у Тарнові. Загроза виключення зі школи за участь у національних маніфестаціях змусила юнака виїхати 1862 року до Трієсту, де, незважаючи на труднощі, пов'язані із незнанням італійської мови, він закінчив останній клас гімназії і 31 липня 1863 року з відзнакою здав іспит на атестат зрілості. Після закінчення навчання у середній школі Г. Йордан розпочав в університеті у Відні вивчення медицини, однак через кілька місяців, знову-таки через брак коштів, змушений був перевестися на медичний факультет («Лікарський відділ») Ягеллонського університету у Кракові.

Навчання в університеті закінчив 1867 року, однак через проблеми зі здоров'ям та важкі матеріальні умови перервав підготовку до складання кінцевого дипломного іспиту та виїхав до Берліна, а через кілька місяців – до Нью-Йорка. Перший час утримував себе, працюючи репетитором і тапером (акомпаніатором на роялі) в ресторанах та закладах шведської гімнастики для дівчат. Там вперше прийшло зацікавлення проблемами фізичного виховання та їх значення для правильного розвитку молоді [7].

У Сполучених Штатах Г. Йордан розпочав акушерсько-гінекологічну практику, відкрив акушерську школу, яка невдовзі стала вельми популярною.

Після півторарічного перебування у Нью-Йорку Г. Йордан вирішив повернутися на Батьківщину. Перед поверненням ще відвідав найвідоміші медичні заклади Північної Америки, Великої Британії, Німеччини та познайомився з їх провідними фахівцями. У Берліні відбув двомісячну практику у клініці професора Мартіна.

Після повернення до Кракова розпочав роботу в лікарні для розумово хворих. У січні 1870 року, після здачі відповідного іспиту, отримав диплом доктора медицини. Для подальшого поглиблення професійної підготовки в галузі акушерства та гінекології виїхав до Відня для стажування у клініці професора Карла Брауна.

Після отримання у Відні диплома магістра акушерства повернувся до Кракова, де був призначений асистентом кафедри акушерства та гінекології професора Морица Мадуровича Лікарського відділу Ягеллонського університету. Розпочав омріяну наукову роботу. Був, до речі, єдиним асистентом при кафедрі.

Після закінчення чотирирічної асистентури розпочав приватну практику. Отримав загальне

визнання як видатний лікар не тільки у Кракові, але й в усій Галичині. Його пацієнтами були представники всіх соціальних прошарків, – від аристократичної верхівки до найбідніших обивателів. Останнім, слід зазначити, завжди надавав лікарську допомогу безкорисливо. Кілька разів запрошувався для консультацій та лікування до імператорського палацу у Відні (його пацієнткою була Ізабелла Габсбург). Завдяки цим візитам отримав значні фінансові доходи, які дали йому можливість реалізувати згодом кілька вельми амбітних соціальних проектів.

Забезпечивши собі досить стабільне матеріальне становище, Г. Йордан одружується з Марією Гебхардт. На жаль, його сімейне щастя тривало зовсім недовго. У віці шести років помер єдиний син Йорданів, а невдовзі після важкої, невиліковної хвороби померла дружина.

Бажаючи притлумити трагічні переживання, Г. Йордан цілком присвячує себе громадській роботі.

Тут доречно буде зазначити, що на 70-90-і роки XIX ст. припадає особливе похвалення громадської діяльності на польських землях. Громадська діяльність інтерпретується як патріотичний обов'язок, що має на меті збереження національної самобутності [2, 23]. Багато громадських ініціатив 70 – 90-х рр. XIX ст. у різних частинах поділеної між трьома державами-загарбниками Польщі мали на меті виховання здорового покоління в патріотичному дусі.

1881 року Г. Йордан був обраний членом Ради Міста Кракова і виконував обов'язки міського радника до кінця свого життя, відаючи санітарними, шкільними та педагогічними справами. У тому ж році отримав звання доцента і розпочав читати курс лекцій у Ягеллонському Університеті.

Г. Йордан був палким патріотом Кракова. Бажаючи збагатити естетику Краківських Бульварів, подарував місту придбані за власний кошт дві скульптури, виконані краківським скульптором Альфредом Дауном, який, до речі, здобув мистецьку освіту, навчаючись у Мюнхені за рахунок Г. Йордана. (Додамо тут, що те ж саме можна сказати і про іншого тогочасного краківського митця – живописця Вольського.)

1889 року з ініціативи Г. Йордана відкрито Парк для дітей і молоді. Парк мав плавальний басейн, спортивні майданчики, де діти і молодь вдосконалювалися фізично і вчилися самоврядності [6, 257]. (нижче ми зупинимось на цьому докладніше). Ідея парків (садів) ігор і забав ([jordanowskie ogrody](#)) знайшла у Польщі і в той час, і в подальшому численних послідовників.

Громадська діяльність не завадила д-рові Генрикові Йорданові у його науковій творчій та організаційній роботі.

У 1889 – 1892 рр. він редагує «Гігієнічний Огляд» («Przegląd Higieniczny»), виступає автором багатьох наукових праць в галузі гінекології та акушерства.

1890 року призначається екстраординарним (надзвичайним) професором акушерства та гінекології Лікарського відділу Ягеллонського Університету.

Користуючись щирою пошаною та любов'ю колег, у 1894 року обирається головою Краківського Гінекологічного Товариства.

Від 1895 року Г. Йордан – ординарний професор акушерства та гінекології Ягеллонського Університету, а по смерті професора Морица Мадуровича, – завідувач кафедри гінекології й акушерства.

Двічі обирався деканом Лікарського відділу Ягеллонського університету.

Був шанованим студентською молоддю і визнаним колегами педагогом. Добре розумів потреби своїх студентів і часто навіть надавав матеріальну допомогу, винаймаючи найбіднішим з них за власний кошт житло.

До хворих Г. Йордан ставився завжди з незвичайним тактом, ввічливістю, співчуттям, що по-праву додавало йому авторитету і популярності серед співгромадян.

У 1895 – 1901 роках був послом (депутатом) Галицького Сейму.

У своїй громадській праці був невтомний, долучався до всіх починань, метою яких було оздоровче просвітництво широких мас та санітарно-медична профілактика. Підкреслював постійно, що польський народ мусить бути численний і здоровий, оскільки тільки це є запорукою його державного відродження. Вирішення цих завдань бачив у поширенні санітарно-гігієнічної освіти й оздоровчій профілактиці. Особливо турбувала його висока смертність серед новонароджених та дорослих через інфекційні хвороби. В якості посла крайового Сейму активно виступав, зокрема, за реформу лікарняної справи. Закликав владу будувати нові лікарні, відділення жіночих хвороб, відокремлені інфекційні відділення. Вимагав не замовчувати проблеми недієздатних осіб, будувати медичні заклади для божевільних, розумово недорозвинених, незрячих та глухонімих.

Водночас виконував багато громадських функцій: був головою Краківського Лікарського Товариства, членом Варшавського і Люблінського Лікарських Товариств, керував Гінекологічним Товариством, заснував Товариство Опіки Здоров'я.

Спостерігав під час своїх лікарських візитів важкі умови проживання людей, – міська

біднота жила зазвичай по 8 - 10 і більше осіб у однокімнатних помешканнях, де і спали, і прали, і варили. Щоб хоч трохи поліпшити умови життя найбідніших краків'ян, 1898 року заснував Товариство Дешевих Жител для робітників, залучивши до цієї справи кількох благодійників. Завдяки цим старанням незабаром виникла «колонія» для майже ста робітничих сімей. Житла у «колонії» відповідали всім гігієнічним вимогам, – включно з електрикою, водопроводом і каналізацією.

Визнання і довіра співгромадян виявлялися і в тому, що кілька разів йому пропонувалося зайняти посаду Президента міста Кракова. Цих пропозицій він не приймав, проте дав згоду бути делегатом від Кракова у Державній Шкільній Раді. Багато старань доклав, щоб за допомогою Державної Шкільної Ради підняти заробітню платню і рівень культурного життя вчителів.

У цей період на польських землях, що перебували під владою Австрії та Росії виникають Товариства боротьби з туберкульозом, з ініціативи яких відкриваються санаторії, що фінансуються з приватних фондів. Наприклад, у Закопане засновниками санаторію для дорослих були Ян Падеревський, Генрик Сенкевич а також сім'ї Замойських і Красинських [2, 25]. Генрик Йордан 1904 року ініціює організацію Товариства боротьби з туберкульозом у Кракові. Виступив у крайовому Сеймі з петицією у справі будівництва народного санаторію для туберкульозників з найубогіших верств, які не мали змоги оплатити лікування.

1906 року Г. Йордан революціонізував практику Лікарського відділу Ягеллонського університету, вперше присвоївши вчений ступінь доктора медицини жінці.

Того ж року був обраний – одним з перших серед поляків – до Вищої Санітарної Ради у Відні, що було, безумовно, виявом визнання його знань і багатолітньої невтомної праці.

Помер 18 травня 1907 року. Похорон Г. Йордана перетворився на велику маніфестацію вияву пошани до вихователя молодих поколінь.

*Краківський Міський Парк імені доктора Генрика Йордана*

Г. Йордан чудово розумів, що серед багатьох чинників, які впливають на виховання різнобічно розвиненого покоління молоді, слід створити такі умови, які, по-перше, спрямують її інтереси в бік фізичної активності та спорту, а, по-друге, забезпечать загальний доступ до активних тренувань і рухових ігор на вільному повітрі. Для забезпечення «гігієнічного життя» слід було знайти спосіб виведення молоді із задушливих і тісних приміщень на свіже повітря. Займався пошуками відповідного

терену з метою підготовки місця, де молодь могла б без оплати, впродовж всього року займатися фізичними тренуваннями.

У 1887 р. занедбані землі частини краківської Оболони, за непорядкованою ще тоді річкою Рудавою, були призначені Міською Радою Кракова для загальнодержавної аграрно-промислової виставки. Після закінчення виставки не було єдиної думки щодо подальшого використання частково впорядкованого простору. Схоже було на те, що він буде повернений природі, натомість виставковій павільйони повинні були бути частково продані, а частково зруйновані.

Генрик Йордан, який від 1881 року виконував функції радника міста Кракова, на засіданні Ради 26 березня 1888 року запропонував проект влаштування на 8 гектарах території колишньої виставки парку (саду) ігор і рухових забав для дітей і молоді. Видатки, пов'язані із закладенням парку, Г. Йордан, зобов'язувався покрити з власних коштів. Рада міста у випадку схвалення проекту мала б прийняти на себе обгороджування цих теренів ровом та зведення мосту на р. Рудава. Спершу міські радники поставилися до пропозиції без ентузіазму та зволікали з прийняттям відповідного рішення. Це робило неможливим висадження підготованих раніше дерев. Тоді Г. Йордан звернувся до Ради з проханням про згоду на їх висадження з обмовкою, що в разі негативного рішення посаджені дерева впродовж двох місяців своїм коштом прибере і відновить ґрунт до первинного стану. Рада схвалила представлені умови, що дало змогу ще тієї ж весни висадити всі дерева.

Літо, осінь, зима і наступна весна були заповнені загальною дискусією про те, чи потрібен такий парк у Кракові, чи повинен бути саме в цьому, чи може в іншому місці; нарешті 21 червня 1889 р. Міська рада схвалила фундаційний (засновницький) акт будівництва першого в Польщі і одного з перших у Європі загальнодоступного парку ігор і рухових забав для молоді, надавши йому назву «Міський Парк ім. д-ра Генрика Йордана». Під час того самого засідання Г. Йорданові було доручено довічно виконувати функції куратора парку. Підготовку проекту парку (саду) Г. Йордан доручив Болеславі Малецькому – найвидатнішому тодішньому фахівцеві в галузі садівництва, керівникові краківських міських садів.

За бажанням Г. Йордана Парк був оснащений найсучаснішим спортивним устаткуванням (бруси, коні, козли, кільця, поручні, помости тощо), за яким він особисто кілька разів їздив до Німеччини, Швейцарії і Швеції.

Перед входом до Парку на стенді був розміщений Статут парку із семи пунктів.

У парку було влаштовано 12 спортивних майданчиків для різного виду тренувань, ігор і забав – кожний був спроектований інакше.

Спортивний майданчик I призначався для дівчат і хлопців для ходіння на ходулях, стрибків через жердину, тренувань з іншим приладдям.

Спортивні майданчики II і III були призначені для забав дівчат. Обидва мали вигляд кола радіусом 15 м. Перший був обсажений яворами, а другий – ясенями.

Спортивний майданчик IV також призначався для дівчат і слугував для тренувань на драбинах, помостах, містках.

Спортивний майданчик V знаходився при головному павільйоні, мав вигляд прямокутника площею 472 кв. м і був обсажений кленами.

Спортивний майданчик VI такої ж площі, обсажений акаціями, призначався для тренувань юнаків на палицях, містках, драбинах, колодах тощо.

Спортивний Майданчик VII слугував для тренувань без приладдя.

Спортивний Майданчик VIII мав вигляд еліпса з осями 71 і 50 метрів, з утрамбованим ґрунтом та двома воротами. Був призначений для гри у футбол. За спортивним майданчиком було стрільбище, на якому стріляли з луків, а пізніше - з карабінів.

Спортивний Майданчик IX площею 480 кв. м був місцем для дитячих рухових забав.

Спортивний Майданчик X площею 380 кв. м призначався для старшої шкільної і ремісничої молоді.

Спортивний Майданчик XI у вигляді кола радіусом 9 м, був оточений липами, служив для забав наймолодших хлопців.

Спортивний Майданчик XII слугував для забав і тренувань масового характеру, а також був танцювальним майданчиком для дівчат. Він займав найбільшу площу, був вкритий травою і оточений рядом ялин і берізок.

Окрім згаданих дванадцяти спортивних пронумерованих майданчиків, були ще кілька інших для тенісу, крикету, тренувань з метання списа, стрільня з луків чи карабінів. Всі спортивні майданчики були утрамбовані і посипані піском, за винятком спортивних майданчиків II і XII, що були вкриті травою.

Від самого початку більша увага на заняттях у Парку приділялася гімнастиці з використанням спортивного приладдя, однак згодом почали домінувати ігри і забави, особливо футбол (Генрик Йордан часто сам грав з молоддю) [7].

У перший період функціонування Парку більшість тренувань виконувалися на

спортивному устаткуванні. Для дівчат були передбачені заняття на помостах, горизонтальній драбині, колодах, кільцях та ін.

Іншого виду тренування призначалися для хлопців, для чого готували відповідні комплекти в залежності від віку.

Окрім тренувань, дівчата займалися вправами на поручнях, палицях, стрибками через жердину, вгору і вдовжину, метання списа. Дуже популярним було перетягування канату. Юнаки брали участь у військових тренуваннях і муштрі, яка проходила на спортивному майданчику XII.

У перші роки діяльності Парку тренувалося 6 груп дівчат, 18 груп хлопців і 13 груп ремісничої молоді. Діти і молодь під час занять в парку носили мундири, чим дуже тішились; мундири були предметом гордості вихованців, а з педагогічної точки зору – чинником згуртування, засобом виховання дисциплінованості.

Відвідуваність в перший і другий рік існування Парку складала 500 - 600 записаних дітей; 1891 року ця цифра зросла до 13 тис., а 1901 року – до 32 тис.

В основу функціонування Парку була покладена докладно (до найменших подробиць!) продумана програма (нічого «стихійного»). Заняттями в парку керували добре підготовані кадри (для цього 1895 року Г. Йордан започаткував дворічний курс підготовки вчителів фізичного виховання при Ягеллонському університеті, – перший у Польщі такий навчальний заклад академічного рівня).

Головою Правління Парку був Генрик Йордан, а його заступником і, як би ми зараз сказали, виконавчим директором – д-р Казимир Хомінський, який розробив докладну програму тренувань і забав на кожен день тижня, а також стежив в цілому за діяльністю Парку.

Програма акцентувала на поєднанні фізичного та громадського розвитку особистості, а особливо – на забезпеченні кожному вихованцеві якнайбільшої «порції» руху, що є умовою живлення киснем мозку. Безперервні зміни видів ігор і забав повинні були запобігти нудзі і монотонності під час занять.

Д-р К. Хомінський опрацював в цілому 68 різномірних вправ та ігор.

Після кожного виду забав молодь змінювала спортивний майданчик, маршируючи під спів патріотичних пісень. Власне на спів Г. Йордан звертав особливу увагу, вважаючи, що спів не тільки пожвавлює заняття, але також впливає на формування моральних позицій, – таких як відчуття єдності, солідарності, братерства, а також на культурний розвиток молоді.

Культурному розвитку, а також вихованню патріотичних почуттів повинні були служити встановлені вздовж головної алеї Парку 44 погруддя славних поляків, національних героїв (переважно виконані згаданим нами вище Альфредом Дауном). Біля цих пам'ятників Г. Йордан, який, незважаючи на величезну зайнятість, щодня приходив до парку, брав активну участь в організованих заняттях, – проголошував перед вихованцями патріотичні лекції, поєднуючи тим самим фізичне, естетичне і моральне начала в одну цілісність. В такому поєднанні Г. Йордан бачив одну з найважливіших форм виховання молодих людей [1].

У разі негоди заняття проводилося в заскленій головній будівлі, в якій, окрім основного залу, були веранди для старшої молоді, склади устаткування, гардероби і канцелярія парку. Перед павільйоном відбувалися збори учасників тренувань та виступ на окремі спортивні майданчики, що сповіщається дзвоном з вежі.

Записи на заняття в парку відбувалися у квітні. Після закінчення записів дітей і молоді розподілялися на відділи, на чолі яких були постійні вихователі. Саме вони організували і вели заняття згідно з планом та інструкціями, що їх отримували від керівника під час щоденних інструктажів перед тренуваннями. Вихователів початково набирав сам Г. Йордан з лікарів, вчителів і студентів.

У 1898 році через пожежу в Парку Йордана згоріла дерев'яна будівля колишнього виставкового ресторану. Міська Рада фінансувала будівництво іншого, також дерев'яного павільйону з верандами, вкритими цинковою жестю. У новому павільйоні були розташовані гімнастичний зал, канцелярія правління парку, гардероби і склад. Були тут також душові кабінки, в яких після занять у парку могли одночасно помитися 20 - 30 дітей.

1899 року Г. Йордан отримав від Міської Ради згоду та кредит на будівництво вкритої цинковою жестю будівлі молочарні. У молочарні можна було за кілька грошів купити склянку кави або молока зі скибкою чорного хліба чи булкою.

З власних коштів Г. Йордан забезпечував підготовування дітей з бідних сімей у формі сніданків та полудників, а найстаранніший молоді вручав нагороди у вигляді книжечок ощадного банку з першим внеском.

Щоб у зимову пору не допускати перерви у педагогічній роботі Парку, Г. Йордан організував регулярні заняття з хорového співу на чотири голоси (вчителя оплачував з власних коштів), а згодом створив хор і оркестр «Гармонія».

Організував також для ремісничої молоді краєзнавчі екскурсії.

Проте найлюбленишими забавами молоді в Парку був футбол, активно популяризований засновником парку та «палант» – модифікований Г. Йорданом американський бейсбол. Ввів до занять молоді військові тренування, які стали великою розвагою і спричинили збільшення відвідуваності парку молоддю.

Краківський Парк Йордана був установою позашкільного виховання в сучасному розумінні, діяльність якої зосереджувалася на колективному і всебічному вихованні особистості; Парк пропонував вихованцям різні форми активності.

Парк Йордана був чудовим взірцем, який у всій Європі викликав захоплення і якому намагалися наслідувати. Закордонні гості часто відвідували парк, щоб знайомитися з усією сукупністю його діяльності.

Засновник парку таким чином обґрунтував потребу організації ігор і забав на вільному повітрі: «Обговорювати справу забави із загальних позицій спершу не мав наміру; однак коли згадую, що в Німеччині, незважаючи на декрет, виданий міністром Гослером 1882 року, забави досі не увійшли до загального вжитку, бо цьому противиться суха рутина старих педагогів, які не можуть зрозуміти, що школа і забави можуть мати спільного між собою і яка погодити примус першої зі свободою другої, оскільки їх доповнюваності не розуміє багато батьків, які прагнуть наполегливим навчанням дитини забезпечити їй майбутнє життя, тому бояться відривати її від серйозних занять – вважаю, що бодай коротко на значенні забави в людському житті слід зупинитися.

Безперервно бути серйозним і постійно працювати жодна людина не може. Втолене тіло вимагає відпочинку, змучений розум шукає передиху, а душа бажає веселості, того настрою, яке робить нам життя милішим. Все це дає забави в широкому розумінні; отже, вона є потребою людської природи майже так, як повітря, як їжа.

Кожен бажає розваги, – чи молодий, чи старий, чи веселий, чи серйозний – ба, навіть тварини розважаються. А якщо так, якщо цієї потреби ні добровільно, ні примусово погасити не можна без збитку для фізичного і морального здоров'я людини, то забави не є дрібницею. Навпаки, для фізичного і морального здоров'я це справи дуже серйозні, над якими кожна думаюча людина, а перш за все ті, кому доручене опікування іншими, добре повинні замислитися, якою мірою і в який спосіб та потреба задовольняється» [4, 35-36].

Г. Йордан підкреслював, що врівноважити кількість шкільних занять, для яких необхідні розумові зусилля, можна не менше як двома годинами рухових занять щодня. Вважав, що «гігієнічний спосіб життя сприяє посиленій концентрації на уроках, забезпечує гармонію між інтелектуальним і тілесним розвитком». Водночас підкреслював, що «забава сама по собі не може бути метою, тому що може дати небажані результати, навчити бажанню безтурботного витрачання часу, призначеного для досягнення вищої мети» [4, 36]. Виділив добрі і погані забави, забави, які належить пропагувати, і яких рекомендував рішуче уникати. На його думку, молодь, найбільш податлива на вслякого виду впливів, повинна бути оточена особливою опікою і турботою. Вважав, що обов'язком усіх, хто формує молоді покоління поляків, є піклування про правильний відбір забав, які сприяють не тільки до фізичному, але й патріотичному розвитку, формуючи дух і відчуття національної приналежності. Рекомендував, отже: гру в м'яч, гру в обручі, кидання списів, дисків, стрільбу з лука, крикет, вільні забави без приладдя, танці. У пропозиціях забав посилався часто на приклади з часів давньої історії Польщі, а саме на хроніста Яна Длугоша, який згадає рицарські і танцювальні турніри, лазіння по деревах, фехтування мечами, змагання з греблі, кінну їзду, гру в кеглі, киданням ножів, перескакування через вогнище тощо.

Заняття на спортивних майданчиках парку поєднувалися зі співом патріотичних пісень, а особлива увага зверталася на дисциплінованість. Ігри і забави проводилися в парку на 12 спортивних майданчиках, пристосованих до статі і віку учасників, а також виду заняття. Заняття вели професійні інструктори і керівники, призначені спершу особисто Г. Йорданом.

Г. Йордан пропагував заняття на свіжому повітрі, бачив у цьому, зокрема, засіб від фатальних санітарних умов, у яких існували пересічні мешканці Кракові, як і всіх польських міст, а також від поганих умов навчання у польських школах. Вказував, що в такому середовищі молодь дуже сприйнятлива до численних хвороб.

Наступною формою активності, яку пропонував парк, було політехнічне навчання в столярних, токарних і слюсарних майстернях, а також виховання через роботу на дослідних фруктових і квіткових ділянках (формування розуміння необхідності єдності фізичної і розумової роботи, теорії і практики).

Діти і молодь мали також оборонно-військові тренування (I Полк Краківських Дітей).

Виховання молоді в ході забав і спортивних ігор стало пріоритетом діяльності Г. Йордана. «Виховати дитину такою, щоб їй з нами і нам з нею було добре, щоб у здоровому тілі було чисте серце і незаплямована душа, і щоб вона була здатною до плідної роботи» – стало ідеєю, що реалізувалася в краківському Парку Йордана, а пізніше була перенесена до інших міст Польщі [8, 89].

Виховна система Г. Йордана побудована на поєднанні дуже істотних елементів, – виховання розумового, фізичного і морального.

Напрямок виховної роботи, реалізований в йорданівських парках (садах), підпорядковував дітей правилам, що ставляться вихователями, переконанню, що, працюючи наполегливо, можна досягти задуманої мети; діти і молодь вчилися скромності, пристойності, соромязливості, самодіяльності. Виховання людини з сильною волею, з сильним характером було основною виховною метою роботи Г. Йордана [8, 95].

«Візьміться всі до великої справи виховання. Батьківський дім, школа, кожен громадянин, що дбає про добро країни, повинен бути вихователем і опікуном дітей, діяти гуртом, оскільки така діяльність, – то громадянська річ, тому що добре вихована молодь – це найкраще свідोцтво звичаєвого і наукового розвитку народу, найкращий доказ розумового і морального розвитку суспільства, його політичної змужнілості і внутрішньої цінності. Парки д-ра Йордана нехай поширюються по країні, зменшують число хворих і знедолених людей, а постачають здорові руки до роботи і благородні серця до вчинків! Сім'я, школа, Товариство Опіки Здоров'я, Товариства Сокіл, Освіти Народу, Опіки Дітей – нехай не припиняють роботи для продовження цієї справи, і ми будемо певні, що справа виховання вийде на відповідний шлях» [3].

**Висновки.** Намагаючись схарактеризувати професійну та громадську діяльність такої неординарної особистості як Генрик Йордан, важко інтерпретувати окремо ці царини. Життя д-ра Г. Йордана було цілісною смугою подій, поєднаних волею служіння суспільству, – служіння йому у всіх доступних площинах. Одна мета рухала Йорданом-студентом, Йорданом-лікарем, політиком чи педагогом.

Ще важче було б правильно оцінити окремі царини його діяльності, не беручи до уваги їх взаємовпливу. Все, чим займався Г. Йордан, зрештою мало на меті відродження польського народу й відновлення польської держави. Г. Йордан слушно вважав, що шляхом до досягнення цієї мети є зокрема (або й насамперед) виховання патріотичного духу,



усвідомлення власної історії фізично здоровим поколінням.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bujak W., Życiorys Henryka Jordana, Krytyka lekarska, 1907.
2. H. Bunsch-Konopka, Historia Opieki Społecznej w Polsce, w: Pomoc Społeczna w Polsce, Część II, red. J. Staręga-Piasek, Warszawa 1998.
3. Filiński B., Park Dr Henryka Jordana, Kilka uwag o wychowaniu, Kraków 1891.
4. H. Jordan: O zabawach młodzieży – odczyt, "Przewodnik Higieniczny" – Organ Towarzystwa Opieki Zdrowia 1891, Nr.2, str.35–36.
5. B. Łuczyńska: Fenomen Henryka Jordana, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
6. J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, Społeczne Dzieje Pomocy Człowiekowi: Od Filantropii Greckiej do Pracy Społecznej, Warszawa 1995.
7. H. Smarzyński: Dr Henryk Jordan pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce, PWN Kraków 1958.
8. Wroczyński R., Henryk Jordan propagator gier i zabaw ruchowych, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Савченко Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

## АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Наталія СВЕЩИНСЬКА**  
(Кіровоград)

*У статті розглядається питання аналізу музичних творів як фактору формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, висвітлені основні етапи та специфіка означеного процесу з позицій особистісно-ціннісного орієнтування.*

Трансформаційні процеси, що охопили всі сфери соціально-економічного життя сучасного суспільства, вимагають інформаційного забезпечення, оновлення освітніх концепцій та парадигм. До пріоритетів сьогодення освіта відносить уміння оперувати такими технологіями і знаннями, що задовольняють інформаційні потреби суспільства та забезпечують готовність молоді активно діяти у швидкоплинних умовах. Специфіка викладання музики в період перенасичення художньо-інформаційного простору вимагає від вищих навчальних закладів розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької ерудиції студентів та водночас орієнтували їх на оцінку і вибір музичної інформації.

Аналіз робіт у галузі музичної педагогіки, в яких розглянуто питання естетичного розвитку та формування художньої культури майбутніх фахівців (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова), окреслено специфіку музично-виховної роботи в загальноосвітній школі (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Л. Коваль, О. Ростовський, Л. Хлебнікова та ін.), дає змогу констатувати, що ґрунтовна художньо-теоретична підготовленість майбутніх учителів музики передбачає вміння мобільно використовувати набуті знання та вміння у контексті конкретного музичного твору; проводити художні паралелі між стильовими напрямками, жанровими особливостями, виражальними засобами в різних видах мистецтв; вміти правильно орієнтуватись і

чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї.

Процес формування ціннісних орієнтацій передбачає стадії пізнання, ціннісного осмислення, переосмислення, переоцінки та перевтілення через власне "Я", котре вступає у процес взаємозбагачення і самопізнання. Характерним фактором в процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики є здатність до аналізу музичних творів. Адже необхідним засобом пізнання музичного твору є його аналіз, який активізує художньо-образне мислення мови, створює передумови щодо об'єктивності усвідомлення інтонаційно-образного змісту музики.

Для вдосконалення цього процесу чимало прогресивних педагогів і музичних діячів залучають інші види мистецтва. Вони прагнуть до того, щоб у виконавців виникали різноманітні враження, збагачувалися художньо-образні асоціації. Для цього музичні образи переводять у зорові, викликають рухові реакції, складають вірші на музику тощо. Все це сприяє поглибленню смакових установок до музики, створює умови для більш повного розуміння її змісту. Асоціативні зв'язки музичних образів із життєвими, тобто музичні уявлення про реальну дійсність не є привілеєм композиторів, вони притаманні усім, хто транслює або споживає музичне мистецтво. Ці музичні уявлення до певного часу перебувають у глибині свідомості й виявляються більш точно, якщо так чи інакше супроводжуються літературною програмою. Музичні образи нагромаджуються і зберігаються в підсвідомості у вигляді більш-менш загальних музичних уявлень. І тільки відповідність тій музиці, яка сприймається, дає ключ цим

первинним загальним уявленням до її усвідомлення. Тут починає діяти психологічний закон “аперцепції”, тобто накладання вражень на знайоме, здобуте попереднім досвідом. Таким чином, можна констатувати, що виховний вплив музичних творів активізується за умови співвідношення найбільш об’єктивного аналізу музики із своєрідною та індивідуальною її інтерпретацією. В усвідомленні твору суб’єкт, який його оцінює, проходить низку стадій: від ознайомлення-пізнання до (у випадку успіху) цілісного усвідомлення художнього твору. На кожній стадії постає комплекс завдань, які потребують розв’язання.

Так В. Томпсон пропонує на стадії ознайомлення з музичним твором після прослуховування музики “вдатися до свого роду ключів або символів”, що визначають ознаки якості. Такими В. Томпсон вважає: 1. Незвичність музичної фактури; 2. Спроможність твору утримувати увагу; 3. Достатня “запам’ятовуваність” матеріалу; 4. Наявність технічної винахідливості, що може виявитися (наприклад, у новизні ритмічних, контрапунктних, гармонійних, мелодичних та інструментальних засобів...). Що стосується самого сприйняття, то не варто ні захоплюватися, ні роздратовуватися, важливо, щоб хотілося продовжувати прослуховування” [4, 44].

Особливо важливі питання, до яких В. Томпсон пропонує звернутися під час першого прослуховування музичного твору: “Що я слухаю? – почуття чи блиск, думку чи контрапункт? Дійсно мене захопила ця музика або лише вразила?” [4, 45]. На наш погляд, американський музикант робить важливий висновок: “Щоб уникнути помилок, необхідно бути обережним і перевірити себе, порівнюючи й докорінно розрізняючи: 1) задум і виконання (тобто, відрізнити сам твір від його інтерпретації); 2) виразну силу твору та формальний інтерес до нього; 3) емоційність впливу й зовнішню ефектність композиції” [4, 44].

Отже, стадія ознайомлення – синкретична, коли твір сприймається в цілому як єдність вражень і думок, коли композиція спроможна або неспроможна зупинити на собі увагу суб’єкта, котрий її сприймає. Якщо ж при першому ознайомленні з твором виникає ряд запитань, то це означає, що працював один із механізмів орієнтації. Саме з цього починається “пошукова діяльність” суб’єкта. Повним же запереченням дії цього механізму є відсутність відгуку на твір. Іншими словами, не виникає інтересу, адже навіть невдоволення почутим музичним твором – це також емоційний відгук,

який потребує переходу на наступну “аналітичну стадію”.

Аналіз музичного тексту твору (музична герменевтика) – це альфа й омега професійної музичної діяльності. А усвідомлення вихованцями принципів ціннісного музичного аналізу є сутністю музично-педагогічної освіти. Подвійна природа ціннісного музичного аналізу містить у собі одночасно два різноспрямовані вектори: вимога до пошуку істини (тобто вимога до об’єктивності) й особистісно-ціннісне осмислення (тобто суто суб’єктивний підхід), що яскраво ілюструє положення О. Лосева, де “А ніколи не дорівнює А”. Це є причиною постійних суперечок: Де “мій Моцарт”, а де “справжній Моцарт”, де “справжній Шопен”, а де “Бузони – Шопен”, “Рахманінов – Шопен” або “Горовиць – Шопен” тощо. Цей аспект мислиться як надзвичайно складна проблема: аналіз механізму співвідношення в оцінці об’єктивної істини й особистісно-суб’єктивного підґрунтя в освоєнні музичного явища є постійним предметом розмірковувань (на різних етапах знайомства з музичним твором).

В. Томпсон пропонує розглянути низку аспектів, що необхідні для формування музичного судження. Перший аспект: “Стилістична ідентифікація. Період або школа. Наскільки це розпізнається на підґрунті внутрішніх властивостей і використанні технічних виконавських прийомів. Тим самим дається відповідь на питання “На що це схоже?”. Стилістична ідентифікація – це запуск асоціативного механізму, який дає змогу із “запасників” музичного досвіду особи віднайти взаємозв’язки, котрі сприяють “розпізнаванню” музичного “обличчя” автора.

Стилістична ідентифікація є освоєнням музичної форми, необхідного для інтонаційно-стильового й жанрово-стильового аналізу. Адже перед винесенням музичного судження твір має бути прочитаний і усвідомлений у знаковій системі автора через його семантику, його “лексеми”. Так відбувається проникнення в “семіосферу” авторського тексту. Саме на стадії засвоєння зовнішньої межі музичної форми ціннісною домінантою “пошукової діяльності” стає установка на “істину”, тому що особистісно-ціннісне ставлення не може виникнути там, де суб’єкт-об’єктні зв’язки порушені (внаслідок незнання об’єкта). Так нерідко виникають “перекручування” музичної дійсності, на які постійно звертають увагу і педагоги-музиканти, і музичні критики. За умов, коли інтерпретаційна свобода переростає в інтерпретаційну сваволу, що пов’язано з підміною суб’єкт-об’єктивних зв’язків на суб’єкт-суб’єктивні, авторські права привласнює собі суб’єкт, “перевдягаючи” твір у

“невластивий для нього одяг”, перекроюючи (за власним бажанням) авторську тканину твору. Це відбувається внаслідок невміння або небажання звертатися саме до “стилістичної ідентифікації”.

У педагогічній практиці ця проблема досить гостро постає тому, що до навчання у ВНЗ у молодих музикантів уже сформовані певні вміння й навички виконавської діяльності, а за відсутності зорієнтованості на “пошукову активність” набуті вміння й навички можуть варіюватися в інтерпретаційній сваволі. Студент часто-густо “нав’язує” музичній композиції невластиві для неї риси, а з множини закладених у творі сенсів виокремлює саме той, якого там немає. За таким підходом може виникнути ефект “опору матеріалу” і з’явитися штучне трактування.

Перша стадія засвоєння конструктивної і знакової межі зовнішньої форми – стадія наукового дослідження, тобто входження в авторський світ музичних цінностей. А шлях до діалогічного спілкування починається з урахування авторських вказівок і висловлювань, які мають бути почутими й врахованими.

На другій стадії формування музичного судження В. Томпсон пропонує враховувати “експресивну ідентифікацію”. Це поняття являє собою сприйняття “... усієї серії моделей збудження і гальмування, що складають емоційне життя” [4, 45]. В. Томпсон вважає таке розшифрування більш складним процесом, аніж “стильову ідентифікацію”. Можна погодитись з таким висновком, бо коли від стильових особливостей ще можна абстрагуватися (хоча й не на користь виконання музичного твору), то виконати твір або винести про нього музичне судження, не відповівши на питання “Про що він?” (тобто не проникнувши в музичний зміст) – неможливо. Стадія “експресивної ідентифікації” – це довготривалий і складний шлях проникнення у внутрішню форму музичного твору, важливий крок до її пізнання.

У своєму дослідженні В. Томпсон підкреслює, що “класичне підґрунтя для пам’яті у вигляді методів мелодичного, гармонічного, формально-структурного аналізу без стилістичної й експресивної ідентифікації перетворюються на безглуздя, оскільки зазначені методи не спрямовані конкретно до авторського висловлювання. А це належить пізнати, відповівши на запитання: “На що це схоже?” і “Як це розвивається?” [4, 46]. Це не менш важливий висновок, адже в такий спосіб підкреслюється необхідність особистісного ставлення, власної думки, що має ґрунтуватися на серйозному вивченні авторського тексту й на

почутті відповідальності за своє музичне судження.

Водночас на шляху до ціннісного осмислення музичного твору стоїть не лише безпосереднє пізнання авторського тексту, але й цілісного контексту, коли демонструється його музичне оточення тощо, тобто усвідомлення молодим музикантом тих засобів художньої і музичної виразності, які були характерні для того часу. Інтонаційно-стильовий і жанрово-стильовий аналізи дозволяють виокремити основні напрямки композиторського задуму, адже “... глибоке вивчення музики немислиме без її аналізу, без дослідження конкретних музичних творів... Виконавець, який приділяє увагу аналізу, не просто розширює свій культурний кругозір, але й здатний чіткіше уявити собі задум композитора, який йому належить розкрити” [5, 409].

У музикознавчих працях В. Цуккермана дається обґрунтування необхідності “цілісного аналізу” для формування музичного судження. Цілісний аналіз в інтепретації В. Цуккермана – це всебічне вивчення музичного твору. При цьому твір повинен бути усвідомлений і у своїх зв’язках з історичною дійсністю, і зі спорідненими музичними явищами, а крім того, і в тому неповторному, індивідуально-своєрідному, що Л. Мазель називав “художнім відкриттям” [3, 210]. Поняття цілісного аналізу, що охоплює і текст, і контекст музичного твору, – це науковий фундамент пошукової діяльності в напрямку досягнення музичної істини, бо стадія пізнання є передумовою ціннісного осмислення всієї музичної сфери.

В. Цуккерман формулює шість принципів цілісного аналізу:

- історико-стилістична дедукція (як узагальненого, так і конкретизованого характеру);
- правомірність “слухової дедукції” (як підґрунтя активності безпосереднього “живого” сприйняття);
- трактування “змісту як процесу” (відповідно до аналізу “форми як процесу”);
- створення рівноваги між детальним дослідженням і загальними висновками;
- визначення технічних компонентів цілісного аналізу (наприклад, вивчення тонально-гармонічної логіки) як попередньої стадії дослідження;
- висновок про питому вагу тих або інших компонентів, що допомагає цілісному аналізу виявляти “вибірковість” [5, 271].

Запропонована В. Цуккерманом інтепретація поняття “цілісний аналіз” дозволяє вважати його підґрунтям, на якому будується ціннісне осмислення музичного твору. Це об’єктивно-наукова база, яка дає змогу

музиканту перейти до розуміння світу художніх образів твору, конструктивно засвоїти його художню модель. Проте варто визнати справедливим і зауваження І. Гофмана про те, що пріоритетом завжди виступає текст, тобто знакова грань зовнішньої форми. І. Гофман впевнено й справедливо заявляє: “Тільки способом ретельного вивчення кожного твору самого собою можна відшукати ключ до правильного його усвідомлення і виконання” [1, 64]. На наш погляд, це висловлювання ніякою мірою не можна розглядати як заклик відмовитися від вивчення контексту, а лише як природне бажання виділити значущість самого тексту, адже “інтерес виконавця повинен бути зосереджений головним чином на композиції, а не на авторі”. Тільки за цієї умови музичний твір можна “виконати в потрібному стилі” [1, 68]. Саме тому в музично-педагогічному процесі ланцюг взаємозв'язків змінюється, де замість традиційного “композитор – виконавець – слухач” вибудовується наступний зв'язок: “композитор – твір – педагог – виконавець – слухач”.

Педагог у цьому ланцюжку покликаний виконати роль посередника, медіума, який сприяє ввімкненню механізму “зворотного зв'язку”. Аналіз музичного тексту, з якого починається пошукова діяльність музиканта, котрий береться за ціннісне осмислення, природно потребує визначеного рівня готовності до винесення власного вердикту (музичного судження). На синкретичному етапі, коли твір сприймається цілісно, основним критерієм має стати потреба звернутися до твору знову. Настає час для копіткої аналітичної роботи, де потрібен фаховий підхід, серйозна дослідницька робота.

Англійський музикознавець У. Дін формулює вісім основних вимог, які необхідні для винесення музичного судження. Вимоги ці звернені до музиканта-рецензента, але з однаковим правом їх може застосовувати кожен професійний музикант, котрий прагне до цілісного осягнення музичної сфери:

“1. Знання і володіння т.з. “технічними” основами музичного виконавства.

2. Знання історії й теорії музики.

3. Різномісна загальна освіта, що містить найбільшу кількість предметів, з якими музика могла б безпосередньо співвідноситися.

4. Спроможність мислити просто й висловлюватися в чіткій і захопливій манері.

5. Здатність до творчої уяви.

6. Наявність власного художнього досвіду.

7. Допитливість і прагнення навчатися.

8. Розуміння меж своїх можливостей як особистих, так і фахових” [4, 79–80].

Ці вісім принципів створюють певний “кодекс відповідності”, який дає право на

винесення музичного судження. “Кодекс відповідності” стосується кожного музиканта-професіонала, а якщо сюди додати ще й вимогу сприймати свою фахову діяльність не тільки як професію, але і як покликання, а також сформулювати як необхідну умову для успіху потребу й спроможність до діалогічного спілкування, то можна впевнено виголосити десять засад музичного навчання, котрі становлять професійно-етичне підґрунтя музичної та музично-педагогічної діяльності.

Так аналіз музичного тексту в музично-педагогічному процесі (аналогічно до аналізу поетичного тексту) починається з вивчення авторського “слова”. Шлях у глибини внутрішньої форми пролягає через проникнення в авторську думку, композиторський задум. Це пов'язано з достатньо повним (в разі успіху) або неповним (в разі невдачі) освоєнням авторського тексту. “Вживання” в авторську семантику – це шлях, що веде в семіосферу музичного твору, який досліджується і вивчається.

Для проникнення в художній світ композитора слід розглядати його музичну мову як вивчення іноземної мови, де “слова” можуть нести цілком новий і несподіваний зміст. Аналіз діалектичної структури музичного тексту – це можливість простежити перебіг розвитку авторських ідей (які поєднуються в діалектичній взаємодії), що й визначає ступінь напруженості музичного твору.

За визначенням О. Лосева: “Принцип напруженості – це перший універсальний принцип у музиці, сутність її динамічної природи” [2, 644]. Для вивчення музичних творів О. Лосєв виокремлює: принцип напруженості, особистої актуальності й оформлення. У своєму визначенні О. Лосєв виходить далеко за межі структурного аналізу й окреслює схему ціннісного аналізу музичної сфери.

Таким чином, можна зробити висновки, що аналіз музичних творів сприяє поглибленню уявлень особистості про світ музики, формує особистість та її ціннісне ставлення до музичної інформації. Особлива мова музики розкриває її духовний зміст, музичний “етос” (як втілення у музиці моральної сторони людського духу), що прихована в інтонаціях музичної мови. А це вимагає від музиканта-дослідника вивчення принципів “музичної семіотики”, бо пошук “істинного”, реального обличчя автора знаходить своє відображення саме в освоєнні конструктивно-художньої моделі твору.

Отже, подальша розробка висунутої проблеми потребує розгляду формування вмінь аналізу музичного твору безпосередньо під час інструментально-виконавської діяльності студентів та передбачає пошук нових підходів

до інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Госуд. муз.изд-во., 1961. – 223 с.
2. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
3. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. – М.: Сов. композитор, 1991. – 376 с.
4. О музыкальной критике. //Из высказываний современных зарубежных музыкантов. – М.: Сов. композитор, 1983. – 312 с.

5. Цуккерман В.А. Целостный анализ музыкальных произведений и их методика // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1965. – С. 264–320.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Свещинська Наталя Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* аксіологічний розвиток майбутніх вчителів музики.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

**Оксана СНИГОВСЬКА**  
(Одеса)

*В статті розглядаються проблеми розумового розвитку дітей, обґрунтовуються умови ефективного розвитку здібностей дітей молодшого шкільного віку і стимуляції їхньої пізнавальної активності.*

Як відомо, в останні роки відзначається різке швидке зростання загального обсягу наукових знань. Кількість наукових знань, наукової інформації, якою володіє людство, зростає в геометричній прогресії. Стрімко зростаючий потік наукової інформації призводить до тому, що з кожним роком збільшується розрив між загальною кількістю наукових знань і тією їх частиною, яка підлягає засвоєнню в школі і потім у вищих навчальних закладах. Ні один навчальний заклад не в змозі дати людині навіть малу частку знань, які йому будуть необхідні для роботи протягом всього його життя. Не можна жити одного разу придбаними знаннями, необхідно все життя вчитися і поповнювати свої знання.

Тут, мабуть, потрібно вирішити два завдання. По-перше, наскільки можливо скоротити розрив між наукою і шкільним навчанням як у кількісному, так і в якісному відношенні шляхом модернізації шкільних програм (як відомо, це завдання виконується). Друге завдання пов'язане з перебудовою самого характеру навчання, педагогічні психологи досліджували кілька шляхів, напрямків такої перебудови. У їх основі лежала установка на всебітне формування у школярів в процесі навчання активного, самостійного, творчого мислення, здатності до самостійної пізнавальної діяльності, самостійного придбання знань, або, як іноді кажуть, до самонавчання, післяшкільної самоосвіти. Іншими словами, ставити завдання організувати навчання таким чином, щоб воно максимально сприяло розумовому розвитку, тобто організувати «розвиваюче навчання». Система освіти повинна не лише давати суму

конкретних знань, а й навчати робити самостійні висновки на базі цих знань, прищеплювати молоді навички творчого мислення.

Найбільш відома дидактична система навчання розроблялася (поки відносно молодших школярів) під керівництвом Л.В. Занкова. У основу цієї системи покладені наступні принципи: 1. Побудова навчання на високому рівні труднощів (при суворому дотриманні заходів!). 2. Проходження матеріалу швидким темпом (знову-таки, в розумних межах). 3. Різке підвищення питомої ваги пізнавальної бази навчання, теоретичних знань. Тільки таке навчання, вказує Л.В. Занков, яке дає поживу для напруженої розумової роботи, може сприяти швидкому та інтенсивному розвитку учнів.

Інша система навчання розроблялася групою психологів і педагогів під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова. Це важливий напрямок педагогічної психології, що пов'язаний з вивченням резервів інтелектуального розвитку школярів і дослідженням шляхів реалізації цих резервів. Зазвичай вважається, що мислення дітей 7-10 років має конкретно-образний характер, відрізняється порівняно малою здатністю до відволікання і абстрагування. Дослідне навчання показало, що можливості молодших школярів в галузі теоретичного, абстрактного мислення значно ширше й глибше, ніж їх характеризувала вікова психологія, а також дидактика початкової освіти.

Виявилося, що при певному змісті та спеціальній організації навчання у молодших школярів можна сформувати набагато вищий рівень здатності до відволікання і міркування, ніж це прийнято думати. Вони цілком можуть освоїти відносно складні абстрактні поняття як з галузі лінгвістики, так і з галузі математики

(див.: «Вікові можливості засвоєння знань». Під ред. Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова. – М., «Просвещение», 1966).

Цікаві дослідження проведені А.А. Любнінської, яка показала можливості підвищення рівня розумового розвитку молодших школярів у умовах нової системи навчання (за новими програмами) (див.: «Деякі особливості розумової діяльності молодших школярів» // «Радянська педагогіка». – 1969. – № 12).

При цьому треба мати на увазі, що побоювання перевантаження учнів при згаданих системах навчання, як показав досвід, виявилися безпідставними. У сучасних умовах життя, мабуть, більше треба рахуватися з небезпекою «недовантаження» мозку, ніж з небезпекою «перезавантажити» його. А недовантаження мозку – це не завжди означає тільки трохи сповільнити його розвиток, найчастіше це означає привчити школяра до обмеженості мислення, до звички мислити шаблонами, до відмови від усього незвичного, творчого. Не слід перебільшувати небезпеку перенапруги, перевантаження школярів (зрозуміло, ігнорувати її також не слід). Якщо молодші школярі стали працювати більш напружено, то це означає не перевантаження, а довантаження до цих пір недовантаженими мозку.

Як зазначалося вище, важливим завданням шкільного навчання стає завдання максимальної активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиток у них активного, самостійного, творчого мислення. Основою навчання має бути не запам'ятовування учнями інформації, якою їх у достатку постачає вчитель (хоча це теж важливе завдання), а активна участь самих школярів у процесі придбання цієї інформації, їх самостійне мислення, поступове формування здатності самостійно здобувати знання, здібності самонавчатися. Мабуть, не викличе суперечки твердження, що краще, якщо учень буде знати не 100, а 50 теорем, але зате буде вміти в разі потреби самостійно вивести ще 50. Основне завдання психологів, що працюють в галузі психології навчання, і полягає у виявленні оптимально сприятливих умов формування і розвитку в процесі навчання самостійного, творчого мислення та пізнавальної активності, умов підвищення розвиваючої ролі навчання. При цьому психологи виходять зі встановленого ще Л.С. Виготським положення про те, що навчання має не орієнтуватися на вже досягнутий учнем рівень розвитку, а трохи «забігати вперед», пред'являючи до мислення школяра вимоги, які перевищують його наявні можливості, досягнутий і добре освоєний ними рівень розумової діяльності. Підкреслюючи провідну роль навчання для розумового розвитку, Л.С. Виготський вважав, що воно має

орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку школяра. Навчання не повинно будуватися тільки на завершених рівнях розвитку; воно, перш за все, повинно орієнтуватися на те, що ще не зовсім сформувалося і що формується під впливом такого навчання. Л.С. Виготський сформулював положення про два рівня розумового розвитку дитини: перший, названий Л.С. Виготським рівнем актуального розвитку, – це наявний рівень підготовленості учня, що характеризується тим, які завдання він може виконувати цілком самостійно, другий рівень, який був названий Виготським зоною найближчого розвитку, означає те, що дитина не може виконати самостійно, але з чим вона справляється з невеликою допомогою з боку (навідні запитання, підказки, натяки, загальні вказівки та ін.). Але те, що сьогодні дитина робить за допомогою дорослого, завтра вона буде робити самостійно, тобто те, що входило в зону найближчого розвитку, в процесі навчання переходить на рівень актуального розвитку.

Перш ніж говорити про умови формування та розвитку загальних розумових здібностей, необхідно розкрити відповідне поняття. Як відзначає Н.С. Лейтес, загальні розумові здібності, до яких відносяться перш за все якості розуму, хоча вони можуть істотно залежати також від вольових і емоційних особливостей, виявляються в різноманітні можливостей людини і визначеній єдності. Вони характеризують можливості теоретичного пізнання і практичної діяльності людини. У властивостях вищої нервової діяльності кореняться деякі передумови активності і саморегуляції розумової діяльності, а саме властивості регуляторної системи мозку, що виступають в різних формах цілеспрямованої активності і саморегуляції, являють собою істотні внутрішні умови формування загальних розумових здібностей.

Педагоги намагаються розкрити структуру загальних розумових здібностей через аналіз якісних особливостей процесу рішення різного роду завдань. Наприклад, Н.Д. Левітін надає особливого значення рівню аналітико-синтетичної діяльності, на якому здійснюється систематизація складних зв'язків і взаємозв'язок між першою і другою сигнальними системами; загальні розумові здібності, на його думку, перш за все включають в себе ті якості, які позначаються як кмітливість (швидкість розумового тренування), вдумливість, критичність.

Досліджуючи асоціативну природу розумової діяльності на основі принципу системності, Ю.А. Самарін дав класифікацію рівнів розумової діяльності залежно від характеру об'єднання асоціацій в системі

відповідного рівня (рівні «локальних» асоціацій – між окремими явищами, «обмежено-системних» – у межах окремої теми і розділу шкільного курсу, «внутрішньосистемних» – у певному навчальному предметі і «міжсистемних», які об'єднують матеріал ряду навчальних предметів).

Плідно досліджує проблему розумового розвитку Н.А. Менчинська з групою своїх співробітників (див.: Д.Н. Богоявленський, Н.А. Менчинська. Психологія засвоєння знань у школі. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1959). Вони виходять з положення про те, що розумовий розвиток зв'язаний з двома категоріями явищ. По-перше, повинно мати місце накопичення фонду знань. Автори вказують, що на це звертав увагу П.П. Блонський: «Порожня голова не міркує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше вона здатна міркувати» (там же, с. 6-7). Знання – необхідна умова мислення. По-друге, для характеристики розумового розвитку важливі ті розумові операції, за допомогою яких здобуваються знання, тобто характерною рисою розумового розвитку є накопичення (опанування) свого роду фонду добре оброблених і міцно закріплених розумових прийомів, які можна віднести до інтелектуальних умінь. Таким чином, розумовий розвиток характеризується і тим, що відбивається в свідомості, і ще більшою мірою тим, як відбувається це відображення.

Інтерес представляє і точка зору Л.В. Занкова. Для нього вирішальним у плані розумового розвитку є об'єднання в певну функціональну систему різнохарактерних за своєю природою способів дії. Наприклад, молодших школярів на одних уроках вчили аналізувати спостереження, на інших (віддалених у часі і по змісту навчального матеріалу) – узагальненню суттєвих ознак. Про прогрес у розумовому розвитку можна говорити тоді, коли відбувається об'єднання в одну систему, в єдину аналітико-синтетичну діяльність цих різнохарактерних способів розумової діяльності (Л.В. Занков. Розвиток учнів в процесі навчання. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1963).

У зв'язку з викладеним вище постає питання про змістовні критерії (ознаки, показники) розумового розвитку. Перелік таких самих загальних критеріїв дає Н.Д. Левітін. На його думку, розумовий розвиток характеризується наступними показниками: 1) самостійність мислення; 2) швидкістю і міцністю засвоєння навчального матеріалу; 3) швидкістю розумової орієнтування (спритність) при вирішенні нестандартних завдань; 4) глибоким проникненням у суть явищ, що вивчаються

(вміння відрізнити істотне від несуттєвого); 5) критичністю розуму, відсутністю схильності до упереджених, необґрунтованих суджень.

Для Д.Б. Ельконіна основним критерієм розумового розвитку є наявність правильно організованої структури навчальної діяльності (сформована навчальна діяльність) з її компонентами – постановкою завдання, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою, а також правильне співвідношення предметних і символічних планів у навчальній діяльності.

Н.А. Менчинська розглядає в зв'язку з цим такі особливості розумової діяльності, як: 1) швидкість (або, відповідно, сповільненість) засвоєння; 2) гнучкість розумового процесу (тобто легкість чи, відповідно, труднощі перебудови роботи, пристосування до умов, що змінюються завдань); 3) тісний зв'язок (або, відповідно, розрізненість) наочних і абстрактних компонентів мислення і 4) різний рівень аналітико-синтетичної діяльності.

Е.Н. Кабанова-Меллер основним критерієм розумового розвитку вважає активне перенесення прийомів розумової діяльності, сформованих на цьому об'єкті, на інший об'єкт (наприклад, самостійне перенесення схеми аналізу, виробленої при розгляді рабовласницького ладу, на аналіз феодального ладу; перенесення принципів аналізу клімату Великобританії на основі врахування близькості моря, широти, висоти над рівнем моря, переважаючих вітрів на аналіз клімату Японії; схему мислення при виводі формули (аb) 2 на власний висновок формули (а b) 3 тощо). Високий рівень пов'язаний з розумовим розвитком, міжпредметним узагальненням розумових прийомів, що відкриває можливість їх широкого переносу з одного предмета на інший.

Особливий інтерес, з нашої точки зору, представляють розроблені З.І. Калмиковою критерії, які повністю узгоджуються з результатами наших власних досліджень. Це, по-перше, «темپ просування». Його не можна плутати з індивідуальним темпом роботи. Швидкість роботи і швидкість узагальнення – це різні речі. Можна працювати повільно, але узагальнювати швидко, і навпаки. Темп просування визначається кількістю однотипних вправ, необхідних для формування узагальнення. Наприклад, для узагальнення способу вирішення арифметичних завдань певного типу різним учням при всіх інших рівних умовах потрібно різну кількість однотипних вправ. Це і є один з показників їх розумового розвитку.

Іншим критерієм розумового розвитку школярів є так звана економічність мислення, міркувань, на підставі яких учні виділяють

нову для себе закономірність. При цьому З.І. Калмикова виходила з таких міркувань. Учні з низьким рівнем розумового розвитку слабо використовують інформацію, закладену в умови, і часто вирішують завдання на основі сліпих спроб або необгрунтованих аналогій. Тому їх шлях до вирішення виявляється малоекономічним, перевантаженим конкретикою, з повторними і хибними судженнями, які вимагають постійної корекції та допомоги з боку. Учні з високим рівнем розумового розвитку володіють значним фондом знань і способів оперування ними, витягують повністю інформацію, закладену в умови задачі, постійно контролюють свої дії, тому їх шлях до вирішення проблеми відрізняється стислістю і раціональністю.

Психологи активно досліджують психологічні умови активізації розумової діяльності школярів у процесі навчання, умови оволодіння ефективними методами самостійної розумової діяльності, з'ясовують співвідношення в процесі навчання засвоєння «готових» знань і самостійних «відкриттів». Було показано, що у змісті кожного навчального предмета крім системи знань слід передбачити типи пізнавальних і практичних завдань, вирішення яких сприяє не тільки більш свідомому засвоєнню знань, а й розвитку здатності самостійно видобувати і застосовувати знання, творчо мислити і діяти. Усюди, де тільки можливо і раціонально, вчитель повинен стимулювати думку учня, розвивати у нього активне, самостійне і творче мислення.

Вчені детально визначили роль порівняння (зіставлення і протиставлення) для стимуляції пізнавальної активності школярів. Цей прийом досить ефективний для розвитку узагальнюючого мислення. Тому питання типу «порівняй», «чим відрізняється» (листи від плодів, мохи від водоростей, грибницю від кореневої системи тощо) повинні широко застосовуватися на уроках.

Дуже важливо створювати хоча б такі елементарні ситуації, коли учневі доводиться самостійно шукати відповідь на питання, запропоноване вчителем. При цьому загальна проблема деталізується на ряд конкретних питань. Важливо, щоб у випадку, якщо учні дають неправильні відповіді, вчитель не просто відкидав їх, а шляхом правильно поставлених додаткових питань спонукав учнів самих відмовлятися від помилкових суджень.

Остання обставина психологічно дуже важлива. Якщо сам учень усвідомлює, без жодного тиску з боку, свою помилку, він її більше ніколи не допустить, і правильний висновок, зроблений ним самим, також не забудеться.

Всіляко допомагаючи розвитку здібностей дітей, створюючи умови для їх активного формування, слід мати на увазі, що односторонній розвиток не є правильним. Добре, якщо школяр виявляє яскраві здібності в будь-якій галузі, які поглинаються відповідною справою. Але якщо він цікавиться тільки цим і глибоко байдужий до всього іншого, якщо його знання і вміння в інших сферах мінімальні, то навряд чи такий розвиток слід визнати розумним. За наявності у дитини якого-небудь домінуючого інтересу, пов'язаного з здібностями, варто все-таки прагнути до всебічного, гармонійного розвитку його особистості, підвищення рівня його загальної культури. Тільки такий розвиток забезпечить справжній розквіт здібностей людини.

З проблемою розумового розвитку дітей у процесі навчання пов'язана проблема управління навчальною діяльністю, особлива роль у розробці якій належить психологам, що працюють у співпраці та під керівництвом П.Я. Гальперіна і Л.Н. Ланди. Ми свідомо не торкалися цієї проблеми, тому що вважаємо, що це предмет спеціальної статті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Колмакова Н.А. Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников: Автореф. дисс... на соискание научной степени канд. пед. наук: специальность: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования – Шадринск, 2000. – 20 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. – 2000. – 230 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
4. Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. – Москва. – 1989. – 230 с.
5. Платонова Н. Роль розвивального навчання в розвитку освіти // Сільська школа України. – 2008. – №11. – С. 17.
6. Цеглин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М.: Знание, 1989. – 77 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сніговська Оксана Володимирівна** – старший викладач кафедри міжнародних відносин Інституту соціальних наук Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

*Наукові інтереси:* формування і розвиток розумових здібностей молодших школярів.



## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Олексій СТАСЕНКО  
(Кіровоград)

*Стаття присвячена визначенню й обґрунтуванню ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи.*

Педагогіка вищої школи є тією галуззю наукових знань, яка покликана дати відповідь на питання освіти, навчання студентської молоді, розвитку в майбутніх спеціалістів необхідних професійних якостей, вмінь і навичок, використання окремих форм, методів та засобів впливу на свідомість і поведінку особистості. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виникає чимало актуальних питань, успішне вирішення яких залежить від обґрунтованості педагогічних умов урахування набутого у попередні роки педагогічного досвіду активного впровадження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Розбіжності між новими ідеями в освіті і можливістю їхнього практичного втілення сьогодні є ще досить відчутними [6].

Ефективне використання педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, підготовці до позакласної роботи, належить до числа актуальних проблем вищої школи і тому питання педагогічного забезпечення процесу інтеграції знань студентів набувають особливої гостроти.

Педагогічні умови є відображенням відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує (необхідність передачі підростаючому поколінню соціального досвіду; необхідність підготовки педагогічних кадрів для цієї мети; чинники, що обумовлюють формування змісту освіти: невпинне збагачення соціального досвіду, розвиток наукових інтересів тощо; чинники, що впливають на добір технологій навчання і виховання, його організацію).

Термін „умова” належить до найбільш поширених у педагогічних дослідженнях. В переважній кількості досліджень, що присвячені оптимізації, вдосконаленню, підвищенню ефективності процесів навчання та виховання або певних якісних характеристик учнів чи студентів, найчастіше йдеться про психолого-педагогічні й дидактичні умови. Зазвичай, умови дослідники дефінують як певні обставини, вимоги, відтворення яких в

організації навчального процесу забезпечує досягнення визначених результатів. Водночас, далеко не всі чинники або фактори, що сприяють досягненню бажаного результату в навчально-виховному процесі, можна визначити терміном „умови”. Згідно із загальнонауковим, філософським тлумаченням, „умови” – це характеристика того середовища, обставин, поза якими досліджуваний предмет (явище) не може існувати, котрі об’єктивно зумовлюють його виникнення й подальший розвиток [7]. Відтак, у нашому контексті під поняттям „умови” розуміємо найбільш суттєві характеристики навчального процесу, що об’єктивно детермінують становлення компетентності майбутніх учителів фізичної культури в організації та проведенні позакласної роботи з учнями основної школи.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи в основній школі є тим питанням, яке ще не знайшло достатнього теоретичного обґрунтування. Розуміння цього спонукало нас до визначення вказаних умов та їхнього системного аналізу. Педагогічні умови ми розуміємо як сукупність обставин, які створюються з метою успішного вирішення певних завдань освіти і виховання. Для ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи нами запропоновані наступні педагогічні умови:

1. Формування у майбутніх учителів фізичної культури зацікавленого ставлення до позакласної роботи з учнями основної школи.
2. Спрямування та удосконалення компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи.
3. Оволодіння майбутніми учителями методами організації позакласної роботи з учнями основної школи.
4. Стимулювання творчої активності майбутніх учителів фізичної культури у ході підготовки до позакласної роботи з учнями основної школи.

Перша педагогічна умова – *формування у майбутніх учителів фізичної культури зацікавленого ставлення до позакласної роботи з учнями основної школи* реалізується за такими напрямками: стимуляція особистісних мотивів,

розуміння мети і основних завдань, розвиток інтересу та активізація уваги студентів під час підготовки до зазначеної діяльності.

Одним із завдань професійної підготовки студентів у виші є формування стійкої мотивації на успішність вирішення виробничих завдань, здатність приводити наявні умови у відповідність до сучасних вимог, які впливають із мети, змісту навчального процесу та його власного бачення проблем навчання. Отже, побудова навчального процесу саме за цими вимогами дозволяє розвивати особистісні властивості майбутніх учителів, які корегують його професійну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення в педагогічній діяльності. Поряд з цим у студентів відбуваються процеси самоактуалізації, самопізнання та подальшого професійного самовдосконалення, завдяки яким студент має можливість на практиці поєднувати загальноосвітню підготовку з глибокими професійними знаннями та навичками.

Формування мотивів в учнів до систематичних занять фізичними вправами та мотивації майбутніх учителів до проведення спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи присвячені праці Л.В. Волкова [3], Л.І. Іванової [5], М.С. Солопчука [8] та ін. Ми розглядаємо стимулювання особистісних мотивів майбутніх учителів фізичної культури як складову формування їхнього зацікавлення до організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи і визначаємо першою педагогічною умовою ефективною підготовки майбутніх учителів фізичної культури до зазначеної діяльності. Цей процес відбувається шляхом усвідомлення важливості завдань фізичної культури в сучасному суспільстві та необхідності проведення навчально-виховної роботи з учнями основної школи з метою формування всебічно розвиненої особистості.

Розуміння мети і основних завдань позакласної спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи є одним із важливих показників готовності майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності на інтегративній основі. Як засвідчує аналіз сучасної вузівської практики, студентам ще нерідко бракує необхідних понять про мету та основні завдання позакласної роботи. Цей параметр їхньої педагогічної діяльності повинен бути визначений і мати чітке розуміння з боку викладачів.

Завдяки чіткому розумінню мети і основних завдань позакласної роботи підвищується ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів свідоміше і міцніше засвоювати знання, з'являється можливість активніше застосовувати отримані знання на практиці. А

також покращується ефективність виховного процесу, освоєння студентами найважливіших цінностей людини та виявлення відповідного ставлення до навколишньої дійсності.

Реалізація завдань спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в основній школі закладає підвалини формування і розвитку фізичного та морального здоров'я учнів, комплексного підходу щодо розвитку розумових і фізичних якостей особистості, удосконалення фізичної та психічної підготовки до активного життя й професійної діяльності.

Фактором, який може спонукати формуванню у студентів зацікавленого ставлення до позакласної роботи з учнями основної школи є інтерес. Як зазначає С.У. Гончаренко, „інтерес (від лат. interest – має значення, важливо) є формою вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта” [4]. Виявлення інтересу до організації та проведення позакласної роботи може мати емоційне забарвлення і пов'язане не лише з пізнавальними почуттями, але й почуттями морального, естетичного змісту, бажанням досягнути в педагогічному процесі найкращих результатів.

Важливим елементом у формуванні зацікавленого ставлення студентів щодо організації й проведення спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи є активізація уваги. Частіше вона розвивається саме в процесі взаємодії з партнером. Студент зосереджує свою увагу на тому, що така діяльність спрямована на досягнення особистого результату – засвоєння нових знань, умінь та навичок.

Активізація уваги та чітке розуміння мети і основних завдань позакласної роботи дає можливість залучати якомога більшу кількість учнів до систематичних занять фізичною культурою й спортом. При цьому студенту необхідно аналізувати відношення учнів, що утворюються під час занять, співставляти отримані дані, висловлювання школярів про мету їхньої діяльності та її результати. Усе це сприяє формуванню уявлення про те, як організувати позакласну спортивно-масову та фізкультурно-оздоровчу роботу з учнями основної школи, що в ній їх зацікавлює (яку мету вони ставлять), чи вдасться актуалізувати мотивацію учнів під їхньої участі в даній роботі.

У процесі підготовки студентів слід активізувати їхню увагу на тому, що під час проведення позакласної роботи необхідно створити ситуацію стимуляції інтересу до даної форми роботи. З одного боку, фізкультурний інтерес є частиною більш широкого пізнавального інтересу, з іншого – інтерес до занять фізичними вправами містить елементи евристичного інтересу. Разом з тим, ці інтереси розрізняються в залежності від мети діяльності. Пізнавальний інтерес спрямований на здобуття знань, інтерес до занять фізичними вправами – на спортивно-масову та фізкультурно-оздоровчу діяльність, яка також ставить перед учнями пізнавальні завдання. Він виражений у спрямуванні розуму, почуттів, волі і дій до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої діяльності, до оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками.

Отже, зацікавлене ставлення до позакласної роботи має проходити через усю систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури і реалізовуватися шляхом:

- стимулювання особистісних мотивів щодо проведення позакласної роботи з учнями основної школи;
- розуміння мети і основних завдань зазначеної діяльності;
- розвитку інтересу до вказаної проблеми;
- концентрації уваги студентів під час підготовки до позакласної роботи з учнями основної школи.

Друга педагогічна умова – *спрямування та розвиток компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи*. Виділення цієї умови пов'язане з тим, що нинішня підготовка студентів до зазначеної діяльності у виші є не досить ефективною. Однією з причин того, що ця підготовка не вирішує на достатньому рівні найважливіші завдання щодо забезпечення необхідних знань, умінь і навичок є обмеження її змісту. Компонентний аналіз дозволить визначити зміст кожного компоненту підготовленості, його значення в цілісній структурі підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до здійснення позакласної роботи з учнями основної школи.

Успішне використання освітньо-виховних можливостей в процесі підготовки стає реальним лише на основі утвердження професійного спрямування її змісту, а саме – розвитку найважливіших структурних компонентів професійного досвіду учителів фізичної культури.

Професійне спрямування змісту підготовки на основі міжпредметних зв'язків дозволяє викладачам вищих педагогічних навчальних

закладів зосередити увагу на найважливіших компонентах.

Навчальна інформація є одним із важливих засобів впливу на свідомість і поведінку учнів. У роботі вчителя фізичної культури відбувається активне використання різних видів та джерел навчальної інформації. Саме тому інформаційний компонент підготовки вимагає свого послідовного й ефективного вирішення. Під час навчального процесу, викладачі можуть успішно обговорювати зі студентами такі питання як компетентність сучасного вчителя фізичної культури, роль інформаційного досвіду в роботі педагога, використання наукових знань на позакласних формах занять спортивно-масовою та фізкультурно-оздоровчою роботою, естетична інформація, що необхідна вчителю фізичної культури.

Організаційний компонент в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи сприяє оволодінню ними методами організації й проведення фізкультурно-оздоровчої роботи, вміннями і навичками проведення тренувальних занять з окремих видів спорту, здатністю планувати та контролювати ці види діяльності. При цьому майбутні вчителі фізичної культури отримують можливість глибше усвідомити сутність методики занять з фізичної культури і спорту, набути досвід організаційного вирішення питань залучення учнів основної школи до систематичних занять фізичними вправами.

Комунікативний компонент важливо розвивати на основі міжпредметних зв'язків. Спираючись на інформаційний потенціал і взаємозв'язок таких навчальних дисциплін як педагогіка, психологія, ділова українська мова, теорія і методика фізичного виховання та ін. викладачі вищих навчальних закладів педагогічного і спортивного профілю можуть успішно впливати на формування комунікативної культури майбутніх учителів, тренерів дитячих спортивних команд. На матеріалі міжпредметних зв'язків можуть бути успішно проаналізовані і обговорені разом зі студентами такі питання, як комунікативна культура сучасного вчителя, виявлення педагогічного такту, формування навичок поведінки майбутнього фахівця. Поряд із теоретичними знаннями, студенти отримують на матеріалі міжпредметних зв'язків необхідний їм досвід комунікативної діяльності.

Визначаючи спрямування та розвиток компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи важливо виділити креативний компонент. Педагогічний досвід викладачів вищих педагогічних навчальних

закладів засвідчує, що дуже важливо розкривати студентам сутність таких понять як творче натхнення, педагогічний пошук, науково-дослідна діяльність вчителя фізичної культури. Предметом серйозного обговорення в студентській аудиторії можуть бути такі питання як роль творчого натхнення в роботі педагога, методи організації науково-дослідної діяльності вчителя-тренера. Крім теоретичних знань та понять студенти можуть отримати в процесі такої підготовки також досвід безпосереднього вирішення творчих завдань науково-педагогічної спрямованості.

Отже, застосування та розвиток компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи у напрямку вирішення найголовніших завдань являється однією з найважливіших педагогічних умов і може мати позитивні результати.

Третя педагогічна умова – *оволодіння майбутніми учителями фізичної культури методами організації позакласної роботи з учнями основної школи.*

При визначенні цієї умови ми виходимо з того, що ціннісно-орієнтаційний, регулятивний механізм самовдосконалення, як суттєвий момент професійної діяльності вчителя, передбачає засвоєння системи знань, оволодіння способами їх передачі у навчально-виховній діяльності. Для організації позакласної роботи з учнями основної школи майбутньому вчителю необхідно не тільки мати уявлення про сутність та зміст такої діяльності, а й володіти методами її організації. Майбутні вчителі засвоюють методи організації позакласної роботи виходячи із головних завдань даної діяльності, при ознайомленні з віковими, статевими та індивідуальними особливостями школярів.

Вибір елементарних способів управління і виконання вправ учнями залежить від окремого завдання та його складності, інтенсивності дій й допустимого сумарного навантаження, умов роботи (температури повітря, функціонального стану школярів, матеріальних умов тощо).

Знання елементарних форм управління фізичним вихованням та способів виконання завдань дає змогу найбільш ефективно використовувати методи організації позакласної роботи з учнями основної школи.

Суть фронтального методу полягає в тому, що всі учні на занятті водночас залучаються до виконання одного завдання. Може бути три варіанти такої цілеспрямованої роботи: коли всі працюють одночасно, позмінно або один за одним. Позитивом у даного методу є легке керування колективом і можливість підтримувати необхідну дисципліну. Максимальне охоплення учнів руховою

діяльністю дає змогу досягти високої щільності занять.

Характерною ознакою групового методу є спрямованість на вирішення кількох завдань одразу. Використання цього позитивного аспекту можливе лише при наявності хорошої дисципліни та добре підготовлених помічників з членів колективу фізичної культури. Організована таким чином робота дозволяє, крім вирішення основних завдань, розвивати в учнів самостійність, ініціативність, уміння підпорядковувати свої бажання запитам інших школярів.

Індивідуальний метод організації заключається в тому, що окремі учні, отримавши те чи інше завдання, повинні тут же самостійно його виконувати. Великою перевагою цього методу, в порівнянні з іншими, є можливість дозувати навантаження точно у відповідності з індивідуальними особливостями учнів. Він може використовуватись у всіх частинах заняття і дає можливість застосовувати доступний кожному темп засвоєння вправ, запропонувати індивідуальну послідовність навчання та необхідні підготовчі вправи.

Станційний метод має певну схожість із трьома вищеописаними, об'єднує в собі переваги фронтального, групового й індивідуального, але має і свої відмінності. У рамках цих методів можна вирішувати весь перелік запланованих завдань заняття, тоді як в рамках станційного методу ми стикаємося з певними обмеженнями. Вони стосуються завдань, які вирішуються на першому і другому етапах навчання руховій дії, на базовому рівні, при ознайомленні з фізичною вправою та формуванні нервово-м'язового відчуття про рухову дію. Відмінність також полягає і в тому, що при груповому методі не обов'язкова одночасна робота всього відділення, а при станційному обов'язково повинно бути достатньо місця й обладнання для одночасної роботи на кожній із станцій.

Четверта педагогічна умова – *стимулювання творчої активності майбутніх учителів фізичної культури у ході підготовки до позакласної роботи з учнями основної школи.* Визначаючи її, виходимо з того, що людина як особистість формується й розвивається в діяльності. Психологи, не заперечують цієї тези як методологічного принципу, але вводять його істотне обмеження. Положення про те, що особистість розвивається в діяльності, не може бути використане в розумінні, згідно з котрим будь-яка діяльність є умовою розвитку особистості [1, 437]. Численними дослідженнями психологів доведено, що діяльність людини може мати так званий „реактивний характер” стосовно процесу

розвитку особистості. Реактивною вона стає в тому випадку, коли певна діяльність не збігається з прагненням, інтересами, цілями самої особистості, а нав'язується їй ззовні. Як реактивна може розглядатись і та діяльність, яка за структурою, змістом, способами здійснення є нижчою за потенційні можливості самої особистості [1, 2]. Отже, визначаючи умови ефективної підготовки майбутніх учителів важливо створити таке оточення, котре дозволить зняти протиріччя між розвитком самої особистості та діяльністю, що привласнюється нею.

Зазначимо, що в нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, у якому студент існує й формується як особистість, опановує навички педагогічної діяльності й розвиває в собі значимі для даної професії якості та властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в навчальному процесі, які цінності й еталони діяльності він освоює та привласнює як особистісно-значимі, залежить і якість засвоєної діяльності та рівень активності власного „Я”.

У зв'язку з цим важко переоцінити значення творчої активності в процесі розвитку особистості студента, яка проявляється під час навчального процесу, у позааудиторній діяльності, у процесі науково-дослідної роботи та педагогічної практики.

Аналіз дискусійних питань дає змогу студентам визначити свою позицію щодо вирішення проблем організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи, можливості своєї творчої реалізації. Щоб наблизити фізичну культуру і спорт до учнів, зробити їхні заняття систематичними, активними і особистісно-привабливими, студенти повинні володіти професійно-педагогічними вміннями та навичками. Майбутнім учителям необхідно опанувати знання з активізації позиції учнів у навчальній діяльності; самовираженні, самореалізації, самоутвердженні їх у групі чи секції. Під час проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи вміти організувати міжособистісне спілкування учасників занять; сприймати учнів як особистостей, які мають однакові права на повагу, власну думку в процесі навчального пошуку і намагаються досягти взаєморозуміння на заняттях.

Стимулювання творчої активності студентів під час навчання відбувається через розв'язання інноваційних завдань, тим цікавіше вони зможуть втілити зміст навчання й виховання в організацію фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з учнями основної школи. Кожне напрацювання організації

вказаної діяльності – це різноманітність втілення певного змісту навчання і виховання, своєрідна лабораторія новаторської думки, стимулювання продуктивної активності майбутнього вчителя фізичної культури.

Залучаючись до творчості у навчальному процесі, застосовуючи знання на продуктивному рівні, студент розкриває в собі пізнавальну самостійність, при цьому отримуючи задоволення, він заглиблюється в цей процес. Розкриття об'єктивних цінностей навчальної роботи, створення благодатних умов для когнітивної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури сприяє стимулюванню його творчої активності.

Прояв творчої активності через вивчення студентом певних форм організації позакласної роботи з учнями основної школи стає особистісно-цінним, визначає динаміку набуття необхідного досвіду організації даної діяльності.

Сучасний стан розвитку педагогіки вищої школи характеризується пошуком нових шляхів співпраці викладачів і студентів, у ході якої відбувається становлення останніх, як ініціативних, самостійних й творчих особистостей. У навчально-виховній роботі суттєво змінюється роль і місце студента, видозмінюються функції управління цим процесом з боку викладача. Сьогодні вимагає від студента самостійного здобуття знань та прояву творчої активності, а завдання викладачів – сприяти цьому.

Стимулювання творчої активності у процесі самостійної роботи – це педагогічна проблема, яка може бути успішно розв'язана лише в результаті спільних дій викладачів і студентів. Для того щоб успішно керувати самостійною роботою є цільова настанова: студенти повинні працювати свідомо, творчо, чітко розуміти мету і необхідність такої діяльності. Самостійна робота як складова навчально-виховного має бути зорієнтована на майбутню діяльність вчителя фізичної культури. Чітке формулювання кінцевого результату, що проектується (підготовка висококваліфікованого фахівця), по-перше, стимулює творчу активність і, по-друге, певною мірою індивідуалізує цей процес.

Таким чином, цільова настанова визначає успішність всіх подальших етапів самостійної роботи і є першим елементом управління нею. Тут варто обумовити ту обставину, що студенти у навчальному процесі повинні насамперед пізнати особливості планування, організаційного й методичного забезпечення, чітко уявляти проміжковий і кінцевий результати стимулювання їхньої творчої активності.

У процесі науково-дослідної діяльності майбутнього вчителя відбувається активна робота його інтелекту. Це виявляється шляхом пошуку наукового матеріалу, написання курсових та дипломних робіт, участі у конференціях, олімпіадах і т.п.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів у ВНЗ з проблем організації позакласної роботи з учнями основної школи приносить велику користь, збагачуючи їхні знання, стимулюючи творчу активність, майбутні учителі відчувають своє зростання в обраній професії.

У своїх наукових роботах вони аналізують дослідження вчених з даної проблеми, результати власних направлень, що були отримані протягом педагогічної практики. З великим інтересом студенти відтворюють те, що вони помітили, напрацювали, що було цікавого проведено під час практики в ЗОШ.

Під час педагогічної практики, зокрема при проведенні позакласної роботи, студент враховує те, який особистий внесок зробить він у її здійснення. Міркування студента над втіленням певної форми фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи – це створення його своєрідного загального контуру, в якому відтворюється уявлення майбутнього вчителя про те, якою має бути ця робота або певні її форми, за яких умов вона стане успішною як для нього, так і для його учнів, забезпечить їх достатнім рівнем рухової активності.

Якщо студент відчуває, що в учнів виникає інтерес до занять фізичними вправами, вони цікавляться коли ще будуть виконувати таку діяльність, у майбутнього вчителя виникає бажання, інтерес до організації позакласної роботи. Тим паче, що в результаті даної діяльності студент помічає ефективний розвиток учнів.

Під час педагогічної практики ми спостерігаємо позицію „терплячого порядку”, якому характерний особистісно-вибірковий стиль взаємин. Така позиція властива вчителям, котрі захоплені даною роботою і прагнуть повернути до неї учнів, які прагнуть займатися фізичною культурою й спортом та зацікавлені особистістю вчителя. Останній забезпечує проведення цих занять з учнями основної школи через їхню зацікавленість у прийнятті участі в цій роботі.

У процесі підготовки до педагогічної практики майбутній учитель обмірковує, яким шляхом відбуватиметься активізація позакласної навчально-виховної діяльності учнів (формування мотивів діяльності, пізнавальних інтересів та їхніх потреб), як

збалансувати свободу школярів (вибір засобів, змісту, методів та форм позакласної роботи) з педагогічною метою діяльності, як наблизити розв'язання питань навчально-виховного процесу до забезпечення можливості самоорганізації, самоконтролю, самооцінки учнів основної школи.

На практиці відбувається напрацювання спеціальної педагогічної інформації, досвіду організації студентами позакласної спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Отже, обґрунтовані нами педагогічні умови дозволяють підійти до системного вирішення професійної підготовки майбутніх фахівців до позакласної роботи з учнями основної школи, визначити загальні проблеми освіти, які за своїм характером, спрямованістю та змістом, покликані позитивно вплинути на підготовку майбутнього вчителя щодо залучення дітей до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Зазначені вище педагогічні умови охоплюють найсуттєвіші чинники, які можуть впливати на професійні якості майбутніх учителів фізичної культури, що стосуються організації та проведення позакласної роботи в основній школі. Покликані сприяти ефективному вирішенню одного з головних завдань професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 447 с.
2. Анцыферова А.И. Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. 1982. Т.3. – №2. – С. 3-17.
3. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся: Учебно-методическое пособие – К.: Рад. Шк., 1988. – 184 с.
4. Гончаренко С.У. Украинський педагогічний словник. – К.: „Либідь”, 1997. – 374 с.
5. Иванова Л.І. Фізкультурно-оздоровча спрямованість підготовки майбутніх учителів фізичної культури // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, ХДАДМ (ХХП). – 2006. – №4. – С. 57-58.
6. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 10-17.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицалов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
8. Солопчук М.С. Вивчення інтересу у школярів 14-17 років до занять фізичною культурою // Фізична культура та здоровий спосіб життя. – Вінниця, 1993. – С. 91-93.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Стасенко Олексій Анатолійович** – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

## СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Аліна СЬОМАК  
(Кіровоград)

У статті поданий аналіз структурного змісту соціальної відповідальності особистості. А також виділені структурні компоненти соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей.

Соціальна відповідальність студентів технічних спеціальностей виступає показником їх соціальної зрілості, особистісною основою поведінки й діяльності, своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної змістовно-мотиваційної сфери цілей, мотивів та засобів життєдіяльності. В нашому дослідженні ми розглядаємо соціальну відповідальність студентів технічних спеціальностей як інтегративну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення і прийняття суспільних норм і цінностей та здатності оцінювати наслідки і результати цих дій. Соціальна відповідальність є складовою соціально-психологічних якостей особистості й взаємодіє з елементами підструктури до якої вона належить. Тому важливо проаналізувати структурний зміст самої соціальної відповідальності.

Доцільно зазначити, що впливи зовнішніх умов перетворюються психікою людини у внутрішні закони, мотиви діяльності. У зв'язку з цим розглядають розвиток відповідальності від колективної до індивідуальної (А.І.Титаренко, О.Ф.Плахотний), в онтогенезі – від зовнішньої до внутрішньої (Ж.Піаже, К.Абульханова-Славська, С. Рубинштейн, С.Баранова), а також від відповідальності за минуле до відповідальності за майбутнє (К.Муздибаєв). Серед сучасних педагогів, котрі досліджують проблему відповідальності, передусім вирізняються роботи К. Клімової, В. Оржеховської, Л. Терехової, М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Левківського, В. Томашова, В. Сперанського, Р. Малінаукаса та інших, хто виділяв структурні компоненти, критерії та показники соціальної відповідальності. Довгий час наші дослідники найчастіше вивчали зовнішню, соціальну відповідальність і недостатньо уваги надавали розвитку внутрішньої, особистої. На такому підході до проблеми відповідальності позначився вплив тоталітарної ідеології.

А. Плахотний пропонує розгалужену характеристику соціальної відповідальності [6,

86], яку можна подати у вигляді схеми (Рисунок 1.1).



Рис. 1.1. Структура соціальної відповідальності за А.Плахотним

Як видно зі схеми, А.Плахотний пропонує багатопланову характеристику структури соціальної відповідальності. Залежно від суб'єкта він виділяє особисту і суспільну відповідальність. За способами регулювання і забезпечення (правова і моральна), а також у часовому вимірі: відповідальність за минуле, за вже вчинене діяння – ретроспективна; відповідальність за майбутні дії – перспективна. Дослідник пропонує також соціальну відповідальність класифікувати за видами соціальних ролей, кожній з яких відповідає своя форма відповідальності – політична, суспільна, партійна, виробнича, професійна, сімейна [6, 54]. На думку автора, соціальна відповідальність за внутрішньою структурою може бути представлена 3-ма взаємопов'язаними елементами: соціально значуща поведінка особистості, свобода волі та засоби самовиховання [6, 86].

Л. Грядунова зазначає, що соціальну відповідальність можна класифікувати за неоднаковими підставами, вказуючи, що різні види відповідальності виступають при аналізі родового поняття (соціальної відповідальності) як елементи системи. У свою чергу кожний з видів відповідальності має свої структурні підрозділи. Авторка пропонує таку структуру

соціальної відповідальності (Рисунок 1.2) [4, 32].

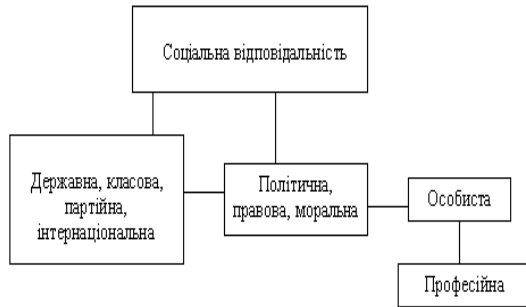


Рис. 1.2. Структура соціальної відповідальності за Л.Грядуною

З точки зору сфер (конкретних форм) її прояву, Л.Грядунова виділяє наступні основні компоненти структури соціальної відповідальності:

- ✓ політична, тобто відповідальність особи чи їх групи за дії, що торкаються соціально важливих інтересів;
- ✓ громадянська відповідальність, яка передбачає дотримання громадянином конституції країни та виконання відповідних обов'язків;
- ✓ виробнича, що полягає у відповідальності за результати своєї праці;
- ✓ правова відповідальність, яка проявляється у сфері взаємовідносин особи і суспільства;
- ✓ моральна відповідальність, тобто усвідомлена особою необхідність узгоджувати і творчо спрямовувати свою поведінку в інтересах суспільства;
- ✓ відповідальність у сфері сімейно-побутових відносин [4, 31–38].

Цікаві думки щодо структури відповідальності висловив В.Сперанський. Він розрізняє чотири рівні відповідальності: пізнавальний – як відповідальність за правильне визначення прогресивної об'єктивної необхідності; аксіологічний рівень – як відповідальність за правильну оцінку існуючих можливостей для дій згідно з необхідністю; інструментально-корегуючий – як відповідальність за правильний вибір засобів і методів реалізації об'єктивної необхідності; практичний рівень – відповідальність за результати практичних дій, що реалізують вимоги об'єктивної необхідності. Дана структура, як зазначає В.Сперанський, "не тільки дозволяє зрозуміти зміст цієї категорії, а й вказує на напрям розвитку відповідальності: від пізнавального рівня до практичного (від пізнання необхідності – до її реалізації)" [9, 108-109].

В.Сперанський у монографії «Соціальна відповідальність особистості: сутність і особливості формування» (1987 р.) на підставі дослідженого у юридичній літературі теоретичного "багажу" знаходить інший, на його думку, більш вдалий підхід до аналізу структури соціальної відповідальності. Суть цього підходу полягає не у "заміні назв", а у своєрідному повороті аналізу соціальної відповідальності до проблеми дослідження процесу формування і розвитку відповідальних відносин. При цьому автор підкреслює умовність виділення основних її видів, у зв'язку із складністю класифікації соціальних явищ і зазначає, що в реальному житті всі види відповідальності взаємопроникають одна в одну [9, 21].

Соціальну відповідальність В.Сперанський поділяє на дві підсистеми відносин. Це, по-перше, відносини ретроспективні, у яких суб'єкт – особа, група, клас і, навіть, суспільство – відповідають за вчинені дії (у тому числі і за проступок). Відповідальність тут проявляється, насамперед, як система соціальної підзвітності; по-друге, як санкція за дії, що не відповідають інтересам суспільства. Санкція може бути як моральна, так і правова; правове покарання у суспільстві супроводжується моральним осудом. Відповідно до вказаного можна як підсистему виділити моральну і правову відповідальність. Остання складається з підвидів: кримінальна, цивільно-правова, адміністративна, матеріально-правова, фінансова тощо.

Для точнішого аналізу В.Сперанський виділяє матеріальну відповідальність у особливий підвид соціальної відповідальності, яка включає елементи адміністративної, фінансової та інших видів відповідальності. Матеріальна відповідальність проявляється, перш за все, у найважливішій сфері суспільства – економічній, виражає важливу форму зв'язку між відносинами безпосередньо у процесі виробництва і відносинами розподілу [9, 41–42].

Друга підсистема соціальної відповідальності ґрунтується на більш стабільних засадах, ніж перша. Відповідальність-санкція засновується на нормах, які постійно змінюються, а друга сторона такої відповідальності ґрунтується на внутрішній регуляції поведінки індивіда, на відносно сталих правилах людського співжиття, на моральних принципах. Вказану вище підсистему складають наступні основні види: відповідальність у відносинах людей, що визначається правилами людського співжиття; відповідальність у виробничих відносинах, професійна відповідальність; відповідальність за сім'ю, за долю старших і молодших поколінь;



відповідальність за долю колективу, суспільства – національна, політична відповідальність; відповідальність за майбутнє, за долю людства і реалізацію ідеалів прогресу [9, 43].

М. Сметанський [8] розглядає соціальну відповідальність педагогів, де вона виступає особистісною якістю, зміст якої полягає в розумінні соціального значення власної діяльності, готовності до виконання соціальних норм та усвідомленні моральної потреби вище зазначених дій. У структурі соціальної відповідальності науковець виділяє пізнавальний, емоційний та діяльний компоненти.

Для аналізу цілісного феномену “відповідальність” більшість авторів виділяють суб’єкт і об’єкт відповідальності. Суб’єктом відповідальності можуть бути окрема особистість, колектив або велика соціальна група. Об’єкт відповідальності – це суспільні волевиявлення, які відбиті у формі соціальних норм і рольових функцій. Також, об’єктом відповідальності можуть бути не тільки норми та рольові обов’язки, але й здатність особистості бачити джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому середовищі або у собі. Така здатність є локусом контролю, який може бути внутрішнім – інтернальним, або зовнішнім – екстернальним (Дж. Роттер). Найвнішній інтернальності як додаткового внутрішнього контролю особистості характеризує еволюцію відповідальності (К. Муздибаєв). Так, литовський психолог Р. Малинаускас, компоненти соціальної відповідальності подає на основі локусу контролю – інтернальність у сфері ділових (виробничих) відносин, інтернальність у сфері міжособистих відносин, інтернальність у сфері досягнень [43, 135–136].

К. Абульханова-Славська, М. Савчин та ін. висловлюють думку, що відповідальність має зовнішню та внутрішню структури. Суб’єкт, об’єкт та інстанція утворюють зовнішню структуру відповідальності. Внутрішня структура відповідальності зумовлена взаємозв’язком різноманітних компонентів [1; 7].

Український психолог С. Баранова у дисертаційному дослідженні «Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб’єктів управління» (2004 р.) дотримується поділу відповідальності на зовнішню і внутрішню. Внутрішню структуру відповідальності подає за такими елементами:

- правильним усвідомленням суб’єктом групи соціальних норм (правових і моральних), передбаченням наслідків особистої діяльності - когнітивний компонент;

- суспільною мотивацією соціально-відповідальної поведінки (усвідомлення суспільних цілей і цінностей як – особисто значущих при здійсненні діяльності) – мотиваційний компонент;

- вибором визначеної лінії поведінки (систематичне виконання своїх обов’язків, доведення дорученої справи до завершеності тощо) - вольовий компонент;

- емоційне переживання з приводу виконуваної справи і результатів її виконання - емоційний компонент [2, 7].

Психолого-педагогічна структура відповідальності, за І. Гамулою, становить єдність інтелектуального, емоційного та вольового компонентів. Знання вимог законів, норм моралі, посадових обов’язків, а також санкцій складають інтелектуальний компонент відповідальності. Емоційний компонент відповідальності характеризує переживання особистістю свого ставлення до виконання службових обов’язків. Вольовий компонент виявляється в зусиллях особистості реалізувати відповідальність у конкретних вчинках [3, 6]. Предметом дослідження І. А. Гамули була система формування відповідальності в курсантів військових інститутів, тому автор використав поширений серед науковців підхід щодо структуризації змісту відповідальності через об’єкт, суб’єкт, інстанції, санкції. Об’єкт відповідальності включає в себе ідейну, моральну, професійну та правову основи, це те, за що відповідає особистість. Суб’єктами відповідальності є окремі військовослужбовці, група або велика група військовослужбовців, тобто ті особистості, діяльність яких треба оцінити. Інстанціями є суспільство, різні державні заклади, посадові особи, підлеглі, найближче оточення особи, ті, перед ким особистість відповідає. Санкції – це оцінка результатів діяльності особистості [3, 6].

Цікавим у контексті дослідження соціальної відповідальності керівника загальноосвітнього навчального закладу є структура морально-етичної відповідальності, розроблена І. Тимощуком (2003 р), на основі проведеного ним теоретичного моделювання [12]. Запропонована автором модель морально-етичної відповідальності особистості практичного психолога, складається з наступних шкал.

1. Морально-етична рефлексія – здатність до швидкого і глибокого розуміння моральних і аморальних аспектів власних комунікативних інтенцій. Це також здатність рефлексувати дію факторів, що перешкоджають прояву відповідальної поведінки, чітке усвідомлення способів і можливостей прояву відповідальності. Морально-етична рефлексія розглядається як базовий механізм

самосвідомості особистості (В. Столін, С. Пантелеєв, М. Лекторський) та соціальної відповідальності особистості (К. Муздибаєв). Особливістю морально-етичної рефлексії є те, що вона дозволяє розуміти і приймати відповідальне рішення.

2. Морально-етична мотивація – глибинне внутрішнє прагнення особистості створювати етичну атмосферу взаємодії з іншою людиною, бажання встановлювати особливого роду відносини близькості, емпатії, прихильності. Етична мотивація є підставою для формування морально-етичної системи цінностей і світоглядних установок особистості. Основна мета морально-етичної мотивації – формування здатності фахівця конструктивно аналізувати поведінку та вчинки іншої людини, а також створювати етичну атмосферу спілкування з нею. Морально-етична мотивація визначається також у глибинному прийнятті іншої людини, особливому ставленні людини до сенсу свого життя.

3. Альтруїстичні почуття – емоційна складова (емпатія, любов, чуйність, гідність, обов'язок), що відбиває гуманно-відповідальне значення відносин особистості. Альтруїстичні почуття є внутрішнє ставлення людини до світу, яке надає особливий сенс людському життю (О. Леонтьєв).

4. Моральна інтуїція – компонент, за допомогою якого суб'єкт моментально усвідомлює і віддає перевагу одним (в нашому випадку гуманістичним) цінностям перед іншими (антигуманними, аморальними, егоцентричними і прагматичними). Морально-етична інтуїція відповідає за вибір особистості, виконує оперативну оцінку морально – етичних ситуацій, орієнтує особистість на дії та вчинки, зв'язує самість та самосвідомість, самосвідомість та совість, виконує функцію керівництва діями особистості у психологічних конфліктах, сигналізує про морально – етичну специфіку ситуації.

5. Екзистенціальна відповідальність – компонент, який відповідає за чітке усвідомлення суб'єктом сенсу життя, що сприяє виробленню і “повторному огляду” власних смислоутворюючих цінностей. Іншими словами, це відповідальність людини стосовно власного буття. Екзистенціальна відповідальність попереджає втрату сенсу життя. Вона допомагає відрізнити соціально зрілу особистість від соціально незрілої.

6. Морально-етичні цінності – компонент, що синтезує й інтегрує в єдиний особистісний ґештальт такі психологічні утворення, як: світогляд, установки, інтереси й ідеали суб'єкта, основні з них – цінності добра, справедливості, любові і чесності [12, 7 – 9].

Конструктивним за змістом є підхід І.Зимньої, яка включає відповідальність у структуру компетенцій, поділивши їх на три групи: 1) компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування; 2) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери; 3) компетенції, що відносяться до діяльності. Системними властивостями в першій групі, на думку автора, виступають свобода і відповідальність людини.

Загальновідомо, що відповідальність особистості формується і розвиваються тільки в діяльності. Відповідальність впливає на свідомість і дії людини, на переконання, вимагає напруження волі, активізує емоційну сферу особистості, спонукає її до пізнавальної, трудової, суспільної активності.

Враховуючи позиції вищезазначених науковців, а також наше розуміння сутності і змісту соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей ми вважаємо що структура соціальної відповідальності зумовлена взаємозв'язком наступних компонентів: когнітивного, мотиваційного та діяльнісного.

Когнітивний компонент соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей передбачає розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, передбачення наслідків особистої діяльності, цей компонент також включає соціальні знання про шляхи реалізації відповідальності взагалі та самооцінку, яка забезпечує уміння адекватно проаналізувати свої можливості [7, 142].

Мотиваційний компонент соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей передбачає усвідомлене ставлення до обов'язків, постійне прагнення до удосконалення своєї індивідуальності, позитивне ставлення до моральних норм, бажання діяти відповідно до них, почуття вини, сорому через невиконання норм.

Діяльнісний компонент соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей передбачає готовність особистості дотримуватися норм та вимог суспільства, відповідати за наслідки своїх вчинків, виконувати соціальні ролі, здатність контролювати і коригувати свою поведінку до норм.

Таким чином, структура соціальної відповідальності студентів технічних спеціальностей складається з сукупності компонентів, сутність яких зводиться до усвідомлення моральних потреб і готовності до виконання соціальних норм та розуміння соціального значення власної діяльності.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 12–17.
2. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: Автореф. дис. к. п. наук: 19.00.05 – соціальна психологія / Інститут соціальної і політичної психології АПН України. – К, 2004. – 22 с.
3. Гамула І.А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів: Автореф. дис. к. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Інститут вищої освіти АПН України. – К, 2002. – 21 с.
4. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. – К: Вища школа, 1979. – 134 с.
5. Малинаускас Р.К. Динамика социальной ответственности студентов педвузов // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 135–138.
6. Плахотный А.Ф. Свобода и ответственность – Х.: ХНУ, 1972.
7. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис... д-ра. психол. наук. – К., 1997. – 447 с.
8. Сметанский Н. И. Формирование социальной ответственности учителя в системе “школа-вуз-школа”: Дисс... д-ра. пед. наук., – К., 1994. – 371 с.

9. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: МГУ, 1987. – 150 с.

10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5-ти т. Т.1. – К.: Радянська школа, 1976.

11. Терехова Л.В. Формування соціальної відповідальності підлітків у процесі суспільно-корисної праці: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Інститут педагогіки АПН України. – К, 1993. – 21 с.

12. Тимошук І.Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. к. п. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К, 2003. – 22 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Сьомак Аліна Володимирівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка, асистент кафедри іноземних мов КНТУ.

*Наукові інтереси:* формування соціальної відповідальності особистості.

## САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Наталія УЙСІМБАЄВА**  
(Кіровоград)

*В статті розглядається значення самостійної роботи у підготовці сучасного, творчого, конкурентоспроможного фахівця; наголошується на необхідності формування у студентів потреби в самоосвіті.*

Провідне місце самостійної діяльності студентів у структурі навчального процесу сучасної вищої школи є беззаперечним, тому що самостійна робота, перш за все творчого характеру, – першооснова її особистісного розвитку, евристичної і креативної самореалізації, набуття пізнавальної і професійної компетентності.

Навчити студентів самостійно вчитися, опанувати нові знання, сформувати у них потребу в самоосвіті, розвинути здібності до високого рівня самоконтролю і самооцінки і є завданням, що стоять сьогодні перед педагогами.

Ми поділяємо думку, що самостійна робота студентів є важливою частиною процесу підготовки фахівця. Це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюються за умовами запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Самостійна робота студентів дає можливість наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через системи типових завдань зі спеціальності та з

конкретної дисципліни, тобто реалізувати професіоналізацію навчання.

Важливим аспектом самостійної роботи є те, що вона вирішує не тільки навчальні завдання, а й розв'язує проблеми саморозвитку і самовдосконалення студента.

Організація самостійної роботи є ефективним засобом активізації творчої самостійності студентів. Самостійність і активність студентів тісно пов'язані так як самостійність – є вища форма активності, що визначається в характері і способах діяльності студентів. Основа самостійної роботи студентів – свідомий підхід студента до процесу навчання, тобто вищий ступінь мислення.

За даними ЮНЕСКО, навчальний матеріал опрацьований власноручно, самостійно (індивідуально) за умови, що завдання виконується від його постанови до аналізу отриманих результатів засвоюється не менше ніж на 90% [1].

Дидактичне значення самостійної роботи в професійній підготовці фахівців і розвитку їхніх інтелектуально-навчальних умінь таке:

1. У процесі самостійної роботи студенти набувають більш повних і глибоких знань, які характеризуються такими критеріями, як системність, оперативність, гнучкість і міцність знань.

2. Самостійна робота впливає на формування самостійності мислення і суджень. Студенти виробляють у собі здатність висловлювати власні думки з навчальних тем або інших теоретичних питань.

3. Самостійна робота відіграє важливу роль в удосконаленні таких професійно-важливих якостей особистості, як наполегливість, завзятість, цілеспрямованість [4].

Всі ці риси, які виробляються з часом в свою чергу впливають на підвищення ефективності самостійної роботи, а в подальшому – і на результативність самоосвітньої діяльності фахівця, а відповідно на його соціально-професійну зрілість.

Для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень, тобто досягти професійного рівня.

Мета організації самостійної роботи студента – надавати максимальну можливість для розвитку особистості і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця, а також:

- розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності;
- формування потреби безперервного самостійного поповнення знань;
- здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності;
- самостійна робота студентів, як результат їх морально-вольових зусиль.

У відповідності з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті біля 50% навчальної роботи передається студентам вищих навчальних закладів на самостійну навчальну діяльність таким чином, самоосвіта, самостійна навчальна діяльність студентів виростає в соціальну категорію. В даному випадку для студента як цілеспрямованої особистості набуває великого значення мотивація діяльності [7].

Мотивом самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є:

1. Сучасний ринок праці, економічний простір України і світу потребують спеціалістів, здатних до професійного, мобільного, постійного, творчого, перспективного саморозвитку професіонала у відповідності до наукової думки.

2. Лише у самостійному, а не в імперативному, пізнавальному навчальному пошуку особистість реалізує свої творчі задатки, прагнення, інтереси самостійної навчальної діяльності стає чинником гуманізації української освіти в XXI столітті. Це полягає у звільненні учасників освітнього простору від таких негативів: від застою, від імперативності, від конформності [6].

Ми виходимо з того, що самостійна навчальна діяльність – це особистісна орієнтація освіти, що є гуманним актом. Згідно досліджень, саме самостійна робота створює умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України у відповідності з власною ментальністю і світоглядом, формує особистість здатну навчатися впродовж життя, розвиваючи в собі природою закладені задатки, обдарування, нахили, інтереси, прагнення, допомагає особистості уникнути стереотипів і нав'язуваної системи знань [3].

Необхідно навчити студентів працювати з літературою, отримувати знання самостійно, застосовувати їх в різноманітних ситуаціях під час вирішення ситуаційних завдань, для того щоб знання дійсно були міцними, гнучкими, достатньо повними, систематичними.

Індивідуум при самостійному навчанні іде незаангажованим, нестандартним шляхом пізнання і це робить його самого і суму його знань оригінально-неповторними, що і складає суть його людської краси.

На нашу думку, самостійну навчальну діяльність можна розглядати як чинник пробудження в особистості фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил, що забезпечать її самоствердження і самоповагу.

Завданням педагогічного колективу є створення умов для того, щоб студент був повністю переконаний в тому, що його самоосвіта – це основний шлях до успіху, до досягнення його мети, нарешті, до самоствердження як людини, як професіонала, як майстра своєї справи. На заняттях повинна проводитись самостійна робота репродуктивного та творчого характеру, яка сприяє розвитку різносторонніх здібностей студентів.

Слід розглядати самостійну роботу як систему, що охоплює всі форми роботи ВНЗ і спрямовану на виховання у студентів самостійності, як важливої характеристики особистості. Саме впровадження самостійної роботи сприяє формуванню філософії вільної людини, яка постійно перебуває у творчому пошуку, допомагає формувати у молодих фахівців прагнення до безперервної самореалізації, навичок постійного оновлення здобутих у вузі наукових знань, вміння швидко адаптуватися до змін, коригувати професійну діяльність [2].

Знання, отримані шляхом самостійного пошуку сприяють формуванню особистих поглядів, творчого підходу.

Працюючи самостійно, студент змушений повсякчас передбачати і оцінювати як можливий результат, так і саме виконання

завдання (прогностична функція самостійної роботи), адже вона формує самостійність не тільки як сукупність певних вмій і навичок, а як риси характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного студента.

Також самостійна робота дає змогу сформувати вміння і навички, самостійного її оновлення й творчого засвоєння і тим самим, виконує самоосвітню функцію.

Зміна концептуальної освіти й розширення функції самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу і важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

При правильній організації самостійної навчальної діяльності студента набуваються навички і досвід творчої роботи.

Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів повинна ґрунтуватися на основних принципах організації навчання з урахуванням специфіки самостійної роботи:

1. Принцип свідомої навчально-пізнавальної діяльності. Самостійне навчання студентів, як і навчання взагалі, повинно будуватися на мотиваційній орієнтованості і спрямованості діяльності особистості. Теорія мотивації конкретизує знання про нерозривний зв'язок з однієї сторони мотиви зі свідомістю, а з іншого боку – мотиву з дією. Такий підхід дозволяє виділити поряд з мотивами, “котрі усвідомлюються”, також мотиви що “реально діють”. До перших можна віднести можливість використання отриманих знань та засвоєних практичних навичок на практиці в майбутньому, що досить часто для студентів виглядає розмивчастою, тоді, як другими, реально діючими мотивами, є система контролю знань. Вона особливо важлива на початковому етапі навчання. Згодом мотивація поступово зміщується до “усвідомлених мотивів”.

Згідно проведених досліджень до навчальних закладів приходять навчатися особи, у яких мотивація до навчання не завжди присутня або недостатньо вагома. Завданням організації самостійної пізнавальної діяльності є сформувати спонукальні мотиви до навчання. Дати поштовх до розвитку таких якостей особистості, як самоорганізація, цілеспрямованість, прагнення до самовираження.

2. Принцип науковості навчання є досить важливим при організації самостійної пізнавальної діяльності студентів майбутніх фахівців. Застосування цього принципу

зобов'язує викладача удосконалювати методику навчання, спираючись на наукові досягнення.

3. Принципи наочності навчання базуються на охопленні всіх сфер навчання (психомоторної, емоційної та пізнавальної) та на використанні всіх способів сприйняття інформації особою (слухового, зорового, тактильного, кінеестетичного) і повинен брати до уваги піраміду пізнання, тобто процент засвоєння знань залежно від виду навчальної діяльності.

4. Принцип системності і послідовності навчання вимагає певної схеми навчання, яка спирається на наявний досвід, знання, уявлення і навички. Комплекс знань, отриманий в процесі самостійного вивчення обов'язково повинен використовуватися. Використання принципу послідовності співпадає і з поступовим розвитком особистості.

5. Принцип зв'язку з практичною діяльністю у професійному майбутньому. Цей принцип віддзеркалює зв'язок навчання студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності. Саме врахування цього принципу під час організації самостійної пізнавальної діяльності є вирішальним в формуванні соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця та формуванні у особистості таких її складових, як соціальна активність, соціальне самовизначення.

6. Принцип відповідальності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей учасників занять до специфіки навчання.

Під час організації самостійної роботи студентів слід враховувати їх особистісні характеристики, рівень розвитку особистості.

Уміння студентів самостійно працювати над матеріалом забезпечує високу професійну підготовку спеціалістів, формує уміння у майбутньому самостійно підвищувати свій науковий рівень, самостійно приймати при необхідності розв'язання певної проблеми.

Організація самостійної навчальної роботи студентів сьогодні для навчального закладу є актуальною проблемою. Передача студентам якомога більшого обсягу професійних знань є безперспективним. Оскільки цей обсяг буде замалий для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж всієї його кар'єри. Тому великого значення набуває здатність майбутнього фахівця до самоосвіти, що залежить від самостійності, як риси особистості. “Самостійність – це спрямованість особистості організовувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги” [5].

Аналізуючи досвід роботи щодо організації самостійної роботи студентів університету можна скласти поетапну схему наукової

організації самостійної роботи студентів і поступовий перехід від репродуктивного до творчого змісту самостійної пізнавальної діяльності студентів. На початку визначається час і трудомісткість самостійної роботи студентів. Наступним етапом є нормування самостійної роботи студентів, а саме вивчення нормативного бюджету часу; розробка і впровадження заходів по зниженню трудомісткості. Третім етапом є планування самостійної роботи студентів. На наступному етапі створюється методичне та матеріальне забезпечення самостійної роботи. Останнім етапом є контроль самостійної роботи.

Головне – системність роботи та цілісність знань. Викладач не повинен намагатись надати в лекції все більшої кількості інформації, а віддавати пріоритет самоосвіті, розширенню світогляду студентів. Необхідно по можливості враховувати особистісні потреби, інтереси та відповідний вибір напрямлення самоосвіти. Слід показати чисельність знань, їх невичерпність, пробудити зацікавленість студентів до знань, сформувати їх мотивацію до самоосвіти.

Самостійна робота студентів в університеті регламентується “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України”. Положення про організацію навчального процесу передбачено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів становить не менше 1/3 загального обсягу навчального процесу, відведеного студенту для вивчення конкретної дисципліни.

Зрозуміло, що цей обсяг самостійної роботи є обов’язковим, але педагогічний колектив ставить за мету, щоб студент по мірі зростання його рівня знань і свідомості самостійно збільшував час самостійної роботи з метою самовдосконалення та професійного зростання.

Метою самостійної роботи студентів є:

- розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності студентів;
- формування у студентів потреби безперервного самостійного поповнення знань;
- здобуття студентом глибокої системи знань як ознаки міцності знань;
- самостійна робота студентів як результат морально-виховних зусиль та набуття знань;
- розвиток морально-вольових зусиль студентів.

Організація самостійної роботи має системний характер на протязі всього часу навчання студентів і включає:

- самостійну роботу під час аудиторних занять яка передбачає самостійне опрацювання та осмислення теоретичного матеріалу в аудиторії під керівництвом викладача;

- виконання завдань винесених на самостійне опрацювання згідно навчальної програми (виконання практичних робіт, рефератів для семінару, підготовка виступів, виконання індивідуальних завдань та ін.);

- самостійну роботу пов’язану з написанням курсової роботи;

- самостійну роботу протягом проходження безвідривної, навчальної та педагогічної практики і написання звітів по практиці;

- участь в науково-дослідницькій роботі.

Зміст завдань для самостійної роботи залежить від матеріалу, який винесено для самостійної роботи. Основним завданням викладачів кафедри педагогіки під час організації самостійної навчальної діяльності є поступово навчити студентів працювати самостійно, раціонально організувати свою самостійну роботу, допомогти оволодіти технологією пізнавальної діяльності. Завдання викладача полягає у тому, щоб відібрати з існуючих форм та методів самостійної роботи найбільш результативні в кожній конкретній ситуації, тобто такі, які б відповідали індивідуальним можливостям студента з урахуванням бюджетного часу, відповідати специфіці навчального матеріалу.

Поступово завдання ускладнюються і самостійна робота носить реконструктивний характер. Наприклад, вирішуються педагогічні ситуації, пишуться реферати, складаються аналізи уроків і т.п.

Особливе значення має самостійна робота студентів в період підготовки до семінарських занять, оскільки вона передбачає великий обсяг самостійності кожного студента в навчально-пізнавальній діяльності.

Одним із шляхів підвищення творчості самостійної роботи є участь студентів в роботі наукових гуртків. Збір і обробка матеріалів, підготовка доповідей активізує самостійну роботу студентів, дозволяє виявити їх творчий потенціал, стимулює інтерес до дисциплін, які вивчаються. Наукова діяльність студентів має певні особливості пов’язані із специфікою навчального процесу, але саме її можна вважати вищим щаблем в розвитку творчості студента, соціально-професійній активності. Залучення студентів до науково-дослідницької роботи дозволяє сформувати такі якості як допитливість, спостережливість, ініціативність, почуття нового, відповідальність, зацікавленість у справі, комунікабельність які ґрунтуються на професійних знаннях. Участь студентів в науково-дослідницькій роботі привчає студентів до самостійності, формує у них вміння застосовувати отримані знання для вирішення конкретних завдань, вільно орієнтуватися в літературі, як в фаховій, так і з різних галузей науки, узагальнювати отриману

інформацію, а також виховувати у себе цілеспрямованість, організованість.

На старших курсах рівень свідомості студентів значно підвищується. Вони надають самостійній роботі більшого значення. Тому в цей період важливо враховувати індивідуальні особливості кожного студента, а відповідно і збільшити обсяг індивідуальних завдань.

Одним із напрямків цієї роботи є виконання курсових робіт, які є підсумком вивчення курсу "Педагогіка та основи педагогічної майстерності", тому дозволяють студентам самостійно реалізувати отримані теоретичні знання і практичні навички. Велика увага приділяється розробці тем курсових робіт. Вони повинні викликати інтерес студентів, спонукати їх до творчості і мати професійну спрямованість. Збір і обробка матеріалів дослідних робіт активізує самостійну роботу, дозволяє виявити потенціал студента.

Написання студентами звіту з педагогічної практики сприяє виявленню і реалізації їх творчих, професійних здібностей. Завдання звіту передбачають аналіз навчально-виховної діяльності школи – бази практики, розробку пропозицій щодо покращання виховної діяльності, потребують від студента акумулювання отриманих під час навчання знань. Ця робота дозволяє підготувати студентів до пошуку шляхів виходу зі складних педагогічних ситуацій, підготувати їх до практичної педагогічної діяльності.

Важливе місце в самостійній роботі займає самоконтроль. Практична цінність самоконтролю полягає в тому, що він дає студентам можливість порівняти результати своєї діяльності з даними зразками, знаходити власні помилки і невірні дії, доводити знання до нормативного рівня, стимулюючи самостійну роботу студента.

Ми пропонуємо використати діагностику виконаної самостійної роботи стосовно таких процедур, як самооцінка й оцінка роботи. Такий підхід має можливість підвищити самосвідомість студента. Ми поділяємо думку, що без доступної для студентів й одночасно всебічної, комплексної діагностики виконання знань не може сподіватись на його об'єктивну самооцінку і самокорекцію, на ефект завершеності самостійних зусиль й одержання необхідної для студента мотивації.

Для високого (творчого) рівня – це вміння ставити проблему, чітко формулювати мету, задачі, що впливають із встановленої проблеми, складати прогноз (припущення) основних станів, засобів і способів їх розв'язання, застосовувати теоретичні знання у нестандартних (нових) ситуаціях проявляти розвинуту уяву, оригінальність і гнучке, варіативне мислення, пояснювати, чому і як

теорія застосована в конкретному рішенні навчальної задачі, аналізувати, порівнювати факти і явища, застосовувати різні механізми творчого пошуку невідомого (аналіз через синтез, асоціації, аналогії, евристики), робити узагальнення і висновки, аргументувати свою позицію у ситуаціях дискусії.

Для достатнього (евристичного) рівня – знання істотних ознак понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійне застосування знань у стандартних ситуаціях, володіння розумовими операціями (аналізом проблемної ситуації, постановкою запитань, абстрагуванням, узагальненням), вміння робити висновки, виправляти допущені помилки на основі виявлення їх причин, повнота, правильність, логічність роботи, хоча їй і бракує власних оригінальних суджень та практичних розв'язок.

Критерії оцінки розроблялися для окремих видів самостійної роботи.

Діагностика самостійної роботи студентів дозволяє інструментом об'єктивного визначення навчальних досягнень студентів, важливий чинник оптимізації самостійної праці, формування творчої особистості.

Таким чином, ми дійшли до висновку, що професійне становлення майбутнього фахівця, його особистості і творчого стилю, застосування набутих знань зумовлено цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої роботи. Всі форми і види самостійної роботи повинні крім навчальних задач вирішувати проблеми саморозвитку і самовдосконалення особистості, готувати її до майбутньої професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойцов М.И. Повышение самостоятельной и творческой активности учащихся в обучении. Сборник трудов. – М.: Знание, 1992. – С. 14-20.
2. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временный аспект // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 116-125.
3. Бочан І.О. Впровадження самостійної роботи студентів як важливого чинника формування особистісного орієнтованої системи навчання // Нові технології. Науково-методичний збірник. Спецвипуск. – 2003. – С. 164-168.
4. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 48-52.
5. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Навчальна науково-дослідницька робота студентів // Радянська школа. – 1990. – №11. – С. 87-91.
6. Вернавських К. Проблеми професійного становлення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 109-115.
7. Державна Національна програма: Освіта (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 49 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Уйсімбасва Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, ст.викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

## ПРОФЕСІЙНІ ДОМАГАННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ

Лариса ФЕДУН  
(Чернігів)

*У статті розкривається сутність поняття професійні домагання старшокласника, обґрунтовується його структура та розкриваються рівні їх сформованості в сучасних учнів старшої школи.*

Сучасні умови входження України в світовий економічний простір супроводжуються стрімким зростанням на ринку праці конкуренції між фахівцями високої професійної кваліфікації. Крім того в останні роки відбувається стрімка переорієнтація домінуючих галузей виробництва з однієї сфери на іншу. Такі тенденції помітні, передусім, у зростанні попиту на кваліфіковану робочу силу, яка відповідає і в змозі на високому рівні забезпечити просування готової продукції (товарів, послуг) від виробника до споживача. Саме тому сучасні умови висувають принципово нові вимоги до рівня підготовки професійно компетентних, мобільних і активних фахівців, здатних швидко модернізувати свою діяльність і оволодіти достатнім рівнем знань, умінь і навичок для виконання виробничих функцій відповідно до динамічних вимог виробництва.

Загальновідомо, що ефективне оволодіння обраною професією та досягнення в ній вершини професіоналізму суттєво залежить від вчасного, усвідомленого й обґрунтованого вибору майбутньої професії дитиною ще у період її навчання в школі. Не піддається також сумніву положення про те, що такий вибір повинен відповідати й узгоджувати інтереси, бажання і можливостям особистості та попит на ринку праці на певні професії. Причому такий попит задає певний рівень вимог до спеціаліста, якості його професійної підготовки та сформованості професійно-важливих якостей, що безпосередньо визначає напрями формування професійних домагань сучасної молоді. Відзначимо, на даний час у теорії та методиці виховання професійні домагання старшокласника не виступали в якості спеціального предмету дослідження.

Зважаючи на означене вище метою статті є обґрунтування сутності поняття “професійні домагання старшокласника”, його структури та рівнів їх сформованості в сучасних учнів старшої школи.

Розкриємо сутність поняття “професійні домагання особистості”. Відзначимо, теоретико-методологічне обґрунтування поняття “соціальні й професійні домагання

особистості” здійснено в працях К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Бєха, Л. Божович, Г. Костюка, А. Леонтєва, В. Мясичева, С. Рубинштейна, К. Платонова. Вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання та їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють “Я-образ” соціального, життєвого й професійного самовизначення суб’єкта. Якраз у площині усвідомлення свого “Я” та ставлення до самого себе перебуває категорія “домагання”, завдяки якій розкриваються можливості пояснення цілеспрямованості особистості, механізмів її активності (мотиви, бажання, потяги, прагнення, проекти, плани, змісти, прогнозування й ін.) у досягненні певного в різних видах діяльності соціально-професійного статусу тощо [1; 2; 3; 4; 6].

Традиційно основою для вивчення домагань особистості є припущення про їх зв’язок з мотивацією досягнення та атрибуцією досягнутих результатів. Термін “рівень домагань” був уведений у школі німецького психолога К. Левіна, на основі відкритої Т. Дембо закономірності про тісний взаємозв’язок складності мети та діяльності. Такий взаємозв’язок виявлявся в тому, що занадто складна мета, яку було тяжко досягнути відразу, розподілялася людиною на часткові цілі, поетапне виконання яких давало змогу отримати бажаний результат. Часткові цілі, за визначенням вченого “проміжна ціль”, й було названо рівнем домагань. Згодом у дослідженнях Ф. Хоппе були виявлені й інші особливості процесів цілепокладання людиною у різних за складністю видах діяльності. Вчений під час проведення експериментів з’ясував, що якщо завдання були занадто важкими або занадто простими, то досягнення бажаного результату людиною не сприймається як успіх. Це дозволило йому стверджувати про те, що рівень домагань формується лише в певному діапазоні складності і, зазвичай, його верхня межа відповідає межі працездатності суб’єкта. Вдалося також Ф. Хоппе відкрити досить суттєву психологічну особливість, яка дала змогу йому стверджувати про існування “ідеальної цілі”. Її сутність полягала тому, що рівень домагань підвищується після досягнення успіху й знижується після невдачі. Тому, прийшов до висновку вчений, така ціль певної



складності й керує всією поведінкою людини [7].

Уведення терміну “рівень домагань” (К. Левітом) у теорію та методику формування та розвитку особистості базувалося й на аналізі інших результатів експериментальних досліджень, проведених у 1930 – 1940-і рр. На їх основі він формулює таке положення: людина домагається певної мети, а не просто виконує дію, при цьому те, чого хоче досягти суб’єкт, і є його ідеальна мета. З огляду на складність або неможливість досягнення мети, індивід обирає реальну ціль – “ціль дії”. Така локалізована між ідеальною та реальною ціль розглядалася К. Левіном як критерій рівня домагань особистості. Оскільки, на його думку, дистанція між ними може бути різною, то “ціль дії” у процесі діяльності може змінюватися та варіюватися залежно від її реалістичності. Крім того дистанцію між ідеальною та реальною ціллю вчений назвав внутрішньою невідповідністю, яка свідчить про рівень відстані цілі нової дії від попереднього досягнення. Важливим також є висновок К. Левіна про мінливість “цілі дії” залежно від соціально-психологічних, особистісних й інших факторів (внутрішніх та зовнішніх). Така мінливість є підтвердженням положення про необхідність цілеспрямованого формування цілепокладання особистості [7].

Інший напрям досліджень значущості домагань у формуванні та розвитку особистості складають праці Є. Ільїна, О.Тихомирова, Х. Хекхаузена та ін., у яких досліджувалася проблема взаємозв’язку рівня домагань і тимчасової перспективи особистості в рамках теорії мотивації досягнення. Їх результатом стало доведення положення про залежність рівня домагань від домінування мотиву досягнення успіху або уникнення невдачі, які й визначають результативність діяльності [5].

В останні роки увага вітчизняних науковців зосереджена, переважно, на дослідженнях домагань особистості (особистісних, соціальних, професійних) у межах категорії “Я-образ” і таких його компонентів як самоповага, самооцінка, саморегуляція, дихотомія “Я” реальне та “Я” ідеальне. Вітчизняні дослідники (І. Бех, Т. Титаренко) наголошують на необхідності вивчення домагань особистості у взаємозв’язку з емоційною сферою (мотиваційна складова), самооцінкою (пізнавальна складова), які формують і проявляються в діяльності (діяльнісна складова) [3; 6].

Так, зокрема, І. Бех, характеризує особливості підліткового віку, доводить, що підліток обирає для себе “еталон дорослого”, через який він сприймає й оцінює себе, але який, однак, не завжди відповідає справжнім

його можливостям. В результаті самооцінка підлітка часто коливається, вона нестійка і переважно неадекватна. Підліток або недооцінює, або, навпаки, переоцінює себе: рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Поведінка, яка регулюється подібною самооцінкою, може призвести до конфлікту з оточуючими [3, 119].

Розглядаючи життєві домагання особистості як потребує ставлення людини до власного життя, Т. Титаренко приходить до висновку, що вони є динамічною моделлю бажаного майбутнього життєвого світу, рамкою, в яку людина хоче запакувати своє життя. Це активне, емоційне, стійке, цілеспрямоване, конкретне ставлення до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості та соціуму, потреби соціалізованого “Я” і глибинного ества, інтенції потенціалу. Життєві домагання відрізняються від життєвих цілей, планів, мрій і намірів, вони задають швидкість і напрямок руху, формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають завтрашні резерви [6, 5–7].

Звичайно, окреслені вище положення ґрунтуються на дослідженнях відомих вчених у галузі психології розвитку особистості і, передусім, у дослідженнях проблем життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, О. Брушлінський), найважливішою умовою якого є життєва перспектива як образ бажаного та усвідомлюваного можливого майбутнього життя. На думку, зокрема, К. Абульханової-Славської, така перспектива дає людині можливість організувати власне життя, планувати та реалізувати його. Якраз домагання особистості спонукають її до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим домаганням. Крім того, на думку вченої, домагання це більш узагальнений механізм особистості, ніж її мотиви, і різниця між мотивацією та домаганнями полягає в тому, що коли змістом мотивації є те, на що спрямовані потреби (тобто їх предметна спрямованість), то домагання виражають ціннісну характеристику і самого суб’єкта, і його життя, відповідають його сенсові [1].

На важливості формування в особистості домагань у різних видах активності доводиться також у працях Б. Ананьєва. Рівень домагань, на його думку, пов’язаний з оцінками потребами особистості, які характеризують її домагання на відповідну оцінку соціуму. Вчений уважав, що саме в суб’єктивній картині життєвого шляху віддзеркалюються етапи соціального та індивідуального розвитку особистості [2].

У дослідженнях Н. Коломинського рівень домагань особистості розглядається як модель власного самоздійснення, як складова прийнятого для себе "Я-образу". Проте, відзначає вчений, домагання здебільшого виявляються значно нижчими ніж їх вербальна самооцінка [5].

Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому механізму розвитку дитини старшого шкільного віку, Л. Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка. Домагання особистості – це рівень складності обраних суб'єктом цілей [4, 176].

Отже, рівень домагань особистості виконує дві основні функції – спонукальну і оцінну. Оцінна функція виступає як критерій вибору, тобто тим еталоном, на який орієнтується особистість. Сутність спонукальної функції полягає також в тому, що оцінені професійні домагання старшокласника стають мотивом для вибору напряму і способу його орієнтації в професійному світі. Тому в такій якості вони є мотивуючим фактором, який спонукає особистість до пошуку адекватних ситуації рішень. Сутність оцінної функції професійних домагань старшокласника полягає в тому, що об'єктивно задана потреба професійного самовизначення змушує його замислюватися над питаннями професійної праці людини, порівнювати різні професії між собою, аналізувати їх специфіку й у такий спосіб виробляти власне оцінне судження про той чи інший вид діяльності. Поряд з цим дитина примірює себе до таких професій, аналізує можливості й розробляє ймовірні шляхи оволодіння нею. Тобто формує власне уявлення про своє "Я-реальне", яке відповідає чи не відповідає, або ж відповідає лише частково рівню тих вимог, які висуває професія до фахівця.

Як мотив, професійні домагання учня старшої школи спонукають до процесу пошуку рішень і вибору однієї з можливих альтернатив. У старшому шкільному віці цей процес має таку, на нашу думку, послідовність. На початковому етапі під впливом середовища, навчання й особистого досвіду у старшокласника формується рівень професійних домагань, тобто рівень і значущість майбутніх професійних досягнень, до яких він прагне. Згодом, у процесі

наближення завершального етапу навчання у старшій школі формулюються кілька альтернативних рішень, виконання яких забезпечить досягнення бажаного результату, які порівнюються зі сформованим рівнем домагань. У процесі прирівнювання таких альтернатив виникає "напруга домагань" під впливом суттєвої їх розбіжності або тотожності. Їх узгодження, прийняття або відхилення і виступає мотивом активності старшокласника й спонукає його до внутрішньої роботи над собою (пошук до додаткових альтернатив, стратегія і тактика самовдосконалення, програма підвищення рівня навчальних досягнень тощо).

Таким чином професійне майбутнє у формі професійних домагань, яке старшокласник уявляє як потенційно можливе, як перспективу професійного зростання, виконує функції узагальнення досягнутого рівня та регуляції активності як суб'єкта діяльності. Варто також відзначити, що вибір майбутньої професії, основу якого складають обгрунтовані, дієві та адекватні професійні домагання особистості, залежить від зовнішніх (специфіка профільного навчання, близьке соціальне оточення тощо) та внутрішніх факторів (загальні та індивідуальні здібності, рівень навчальних досягнень, сформованість професійно-важливих якостей тощо). Тому можна з упевненістю стверджувати про сформованість професійних домагань є необхідною передумовою усвідомленого та обгрунтованого професійного самовизначення особистості.

Розкриємо взаємозв'язок понять домагання особистості та ціль, оскільки, незважаючи на їх функцію, це цілком самостійні наукові категорії. Ціль є, за визначенням О. Тихомирова [5], усвідомленим образом майбутніх результатів, це внутрішньо репрезентований бажаний стан, який організований у певну суцільну динамічну систему цілей. Суцільність означає те, що людина може вибрати з системи цілей одну залежно від її суб'єктивної значущості, власних можливостей і від переконання про можливу ефективність майбутньої діяльності. Вибір і прийняття цілі активності з сукупності можливих залежить від сформованого "Я" – образу особистості, усвідомлення його сутності й сформованого ставлення до себе, своїх можливостей і потенцій. При цьому обрана ціль, її складність, зміст і значущість є домаганнями особистості, реалістичність і дієвість яких та адекватна самооцінка спонукає до діяльності [5].

Отже, домагання особистості в сучасних дослідженнях розглядається як цілеутворювальна складова особистості, яка фіксує складність перешкод на шляху досягнення певного рівня мети. Домагання

містять у собі тимчасові характеристики: минуле (досягнення), теперішнє (стратегія і тактика цілепокладання) і майбутнє (мета майбутньої діяльності). Вони обумовлюються домінуванням мотиву досягнення успіху або уникнення невдачі і тісно пов'язані з самооцінкою. Взаємозв'язок рівня домагань особистості та самооцінки виявляється в їх узгодженості (неузгодженості) за показниками адекватності, висоти й стійкості. Зважаючи на означене вище, ми можемо стверджувати, що домагання особистості є регулятивною складовою цільовою структури особистості, яка визначає динаміку складності досягнення певного рівня мети.

Таким чином професійні домагання старшокласника та їх адекватна самооцінка визначають сформованість у нього готовності до обґрунтованого професійного самовизначення і досягнення у майбутньому професійного успіху в обраній діяльності. При цьому сформованість самооцінки й рівня професійних домагань старшокласника визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності.

Отже, проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що професійні домагання старшокласника – це динамічне особистісне утворення, яке характеризує його прагнення досягти результату певного рівня складності у процесі професійного самовизначення. Вибір такого рівня складності ґрунтується на глибокому самопізнанні та самооцінці досягнутих ним попередніх результатів, які задають напрям його майбутньої активності. Зважаючи на означене вище в структурі професійних домагань нами виділено пізнавально-рефлексивний (знання свого “Я” та вимог обраної професії), емоційно-ціннісний (ставлення до майбутньої професії та ставлення до себе як суб'єкта професійного самовизначення) та практичний (первинне оволодіння способами професійної діяльності та активне формування професійно-важливих якостей) компоненти.

Обґрунтування сутності поняття “професійні домагання старшокласника” і визначення його структури дало змогу визначити рівні сформованості цього динамічного утворення особистості у старшому шкільному віці:

– високий рівень домагань старшокласника поєднується з адекватною самооцінкою, які спонукають до активності у видах діяльності, пов'язаних з майбутньою професією; в учнів цієї групи сформовані професійні інтереси та наміри, розроблена програма дій на близьку та далеку перспективу; старшокласники впевнені у власних можливостях, тому готові до

вирішення проблем і здатні впливати на власне життя; свою активність вони спрямовують на те, щоб контролювати ситуацію і підпорядковувати її залежно від своїх цілей; активність, вимогливість, відповідальність та прагнення до самоствердження головні особливості старшокласників з високим рівнем сформованості адекватних і реалістичних професійних домагань;

– середній рівень професійних домагань властивий старшокласниками, які адекватно оцінюють себе, проте їх активність перебуває у межах вирішення заданих із зовні проблем; не дивлячись на сформовані професійні інтереси учні цієї групи планують власну активність лише у межах близької перспективи (навчання у вузі, відвідування підготовчих курсів та ін.); вони налаштовані на успіх, тому, в разі потреби, вони ситуативно проявляють самовимогливість, відповідальність та прагнення до самоствердження; професійні домагання старшокласника адекватні і реалістичні, проте не дієві;

– низький рівень професійних домагань старшокласника тісно переплітається з неадекватною самооцінкою (завищеною або заниженою), тому власну пасивність вони пояснюють зовнішніми (звинувачують оточуючих, зміст діяльності, форми її організації тощо) та внутрішніми (це не перебуває у межах професійних інтересів, у майбутньому це непотрібно та ін.) причинами; учні цієї групи не мають чітко сформованих професійних інтересів та намірів; часова перспектива не структурована; низькі навчальні досягнення, нестійкі до зовнішнього впливу, можуть бути налаштовані на майбутній професійний успіх, проте ближні цілі і слабкість перед невдачею формують у них пасивність і невимогливість до себе.

Отже, професійні домагання особистості традиційно визначають, як рівень складності, досягнення якого є загальною метою серії майбутніх дій; як мета наступної дії, котра формується в результаті переживання успіху або невдачі від попередніх дій; як бажаний рівень самооцінки особистості; як комплекс вимог, очікувань, бажань, надій особистості щодо свого життя, свого майбутнього; як цілеутворювальна складова особистості, яка фіксує складність перешкод на шляху досягнення певного рівня мети. У старшому шкільному віці професійні домагання є динамічним особистісним утворенням, яке характеризує його прагнення і напрям майбутньої активності у досягненні результату певного рівня складності в процесі професійного самовизначення.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с., Т. 2. – 288 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
5. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний / Лидия Васильевна Бороздина. – М., 1985 – 141 с.

6. Життєві домагання особистості: монографія / [Т. М. Титаренко, І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

7. Lewin K. Levels of aspiration // Personality and the Behavior Disorders / [K. Lewin, T. Dembo, I. Festinger, P. Sears]. – N. Y.: The Ronald Press Company 1944. – P.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Федун Лариса Миколаївна** – старший викладач кафедри загального та германського мовознавства Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

*Наукові інтереси:* особливості формування учнів старшого шкільного віку.

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ДОКОРИННИХ СОЦІАЛЬНИХ І КУЛЬТУРНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ (20 - ті роки ХХ ст.)

**Оксана ФІЛОНЕНКО**  
(Кіровоград)

*У статті розглянуто історичний аналіз становлення і розвитку шкільної освіти у центральному регіоні України у 20-х роках ХХ ст. Зроблено спробу дослідити концептуальне й практичне вирішення освітньої політики в зазначений період, розкрити досягнення й прорахунки.*

Розвиток вітчизняної системи освіти в Україні та євроінтеграційні перспективи зумовлюють потребу прискорення інноваційного розвитку освіти одночасному збереженні й примноженні національних традицій з врахуванням регіональної проблематики.

Пізнання історії педагогіки України як цілісного явища неможливе без поглибленого об'єктивного дослідження педагогічного минулого її окремих регіонів, які відрізнялися протягом ХХ століття специфікою їх соціально-політичного, економічного і культурного розвитку. Синтез і узагальнення результатів таких досліджень дають змогу виявляти загальнопедагогічні та історико-педагогічні закономірності.

На сучасному етапі державотворення основним завданням політики реформування освіти на регіональному рівні є її відповідність пріоритетам розвитку регіону. Одним із стратегічних завдань змісту освіти, визначених “Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.”, є оптимальне поєднання класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, використання позитивних надбань національного і регіонального педагогічного досвіду.

Кожний регіон України має неповторний етнічний автопортрет, самобутні історико-культурні традиції, специфічне культурне середовище та культурно-освітній простір. Центральний регіон України відомий своїми

своєрідними культурними та освітніми традиціями, які обумовили формування досить яскравої педагогічної самобутності, яка проявилася в специфічності системи освіти, в просвітницькій діяльності діячів освіти та культури, оригінальності педагогічних пошуків.

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. Сірополько, Г. Ващенко та ін.

Історіографія історії освіти і педагогічної думки центрального регіону України поки що є незначною. Нині більш поширеним шляхом дослідження є обрання педагогічних персоналій. Найбільш повно в них представлено аналіз освітньої діяльності і педагогічних ідей видатних представників регіону другої половини ХХ століття. Ми не можемо навіть говорити про особливості

педагогічного (культурного) розвитку цього регіону, його специфіку, своєрідність, тому що з таких методологічних позицій їх ще не аналізовано.

Мета статті. Виявити механізм впливу різних чинників, зокрема освітньої політики, ідеології й шкільного законодавства на формування системи освіти центральному регіоні України у 20-х роках ХХ ст., зробити спробу дослідити концептуальне й практичне вирішення освітньої політики в зазначений період, розкрити досягнення й прорахунки.

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.

Одразу після лютневої революції і в перші роки радянської влади в розвитку системи освіти в Україні спостерігаються два головні напрямки: створення нової школи як знаряддя комуністичної перебудови суспільства та її українізація. Ці напрямки не завжди були паралельними прямими, іноді вони перетиналися, а іноді навіть вели в протилежні боки.

Станом на 1923 рік в Україні було близько 12 мільйонів неписьменного населення, віком від 8-ми до 50-ти років. Основний наголос у культурно-освітній політиці радянської влади робився на більшовицькій ідеології. На місці ліквідованих «Просвіт» радянська влада організовує «товариства боротьби з неписьменністю», куди залучалися педагогічні кадри, а також колишні «просвітяни». Тому просвітницькі традиції певною мірою продовжувалися, незважаючи на пильний ідеологічний контроль і заборону самої згадки про «Просвіти».

Протягом 1920-30-х років у центральному регіоні України розпочалася розбудова

радянської школи. Кількість шкіл у регіоні поступово збільшувалася, як і кількість у них учнів, але процес проходив настільки повільно, що у 1923 році не навчалось 76,94 % учнів шкільного віку. В «Доповіді про діяльність інспектури за грудень 1923 року наводяться такі дані: округи — 13. Кількість шкіл — 371. Кількість класів комплектів — 765. Кількість учнів — 30498. Кількість дітей шкільного віку — 93232. Відсоток охоплення дітей школами — 33,06, відсоток охоплення школою — 76,94» [5; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 63-64]. Акуратність ведення статистики дає підстави стверджувати про серйозний підхід і відповідальність місцевої влади у реалізації освітньої програми.

Починаючи з 1923 року матеріальне становище установ Соцвиху регіону поступово підвищується. За допомогою населення на селі та спец коштів по містах почалося поновлення шкільних приміщень, а одночасно з цим ремонт меблів. У 1924/1925 р., школи в основному були забезпечені новими підручниками, паливом і зайняття деякою мірою проводилися в більш — менш сприятливих умовах. Зміцнення економічного стану установ Соцвиху регіону, підвищення зарплати вчителям та її регулярна виплата мали значний вплив на поліпшення навчально-виховної роботи шкіл. Згідно з планами радянського керівництва з розгортання шкільної освіти в регіоні щороку збільшується відсоток дітей, охоплених школою. Так, наприклад, в Зінов'євському окрузі в 1924/1925 р. існувало — 493 шкіл; з них 1-4-річок — 469, 5-7-річок — 34. Розподілялися вони слідуєчим чином: в Округовому місті — 17, позаштатних містах — 22, в сільській місцевості — 454. Загалом школами Соцвиху було охоплено 36,5% дітей округи. В 1925/ 1926 р. кількість дітей охоплених школою складала від загальної кількості дітей шкільного віку складала — 47,08% [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 565-566].

У 1925 році в регіоні функціонувала розгалужена система національних шкіл. Як свідчать архівні документи, в Зінов'євському окрузі існували такі школи для національних меншин: єврейські школи (трудові школи 1-4-річки — 4, кількість учнів — 433; трудові школи 5-7-річки — 2, кількість учнів — 304; дитячі будинки — 2, кількість учнів — 130); німецькі школи(трудові школи 1-4-річки — 3, кількість учнів — 91); молдавські школи(трудові школи 1-4-річки — 22, кількість учнів — 238). Всі зазначені установи джерелами свого існування мали кошти місцевого бюджету, на селі утримувалися за допомогою батьків [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 590].

Джерела фінансування шкіл були різноманітні. Після декрету від 13 липня 1922 року трудові школи були зняті з державного бюджету та передані на місцеве утримання.

Договірна кампанія (утримання шкіл населенням) не дала помітних результатів, а поступове зміцнення бюджету дозволило, як свідчать архівні документи, в межах старої округи за 1924/1925 роки відкрити 12 таких шкіл в 5 районах [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 560].

Господарчі потреби шкіл (ремонт) здійснювали за рахунок сільських рад та сільських товариств. Понад 50% шкіл забезпечували учнів навчальними посібниками за рахунок батьків. Зарплати вчителям в цих школах, як і відрахування на Соцвих проводилося за рахунок батьків або населення в розмірі ставок місцевого бюджету.

Наведені в розділі факти дозволяють зробити висновок про те, що створення договірних шкіл, залучення коштів населення було викликано не жорсткими вимогами владних структур, а скрутним становищем та потребами відбудови шкіл. При цьому ці процеси відбувалися не стихійно, а відповідно до рішень губз'їздів та нарад з народної освіти.

Вивчення шкільної освіти регіону передбачає висвітлення умов, в яких працювали вчителі. Швидке зростання кількості шкіл та учнів обумовлювало те, що існувала гостра нестача викладачів і вихователів, 36% усіх шкіл на всі класи мали одного вчителя. Певна частина випускників педагогічних вузів не бажала працювати за спеціальністю. Причини такого становища були пов'язані з умовами праці та рівнем заробітної плати. Зокрема, заробітна платня вчителя розподілялася таким чином: вчителі, які працювали в місті отримували 35-40 карбованців, вчителі, які працювали на селі – 30-35 крб. Однак і цю невелику платню педагогам часто затримували. Вчителів у сільській місцевості не забезпечували паливом та хлібом [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 560].

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 позначитися на ефективності праці.

Навіть до кінця другої п'ятирічки школи не були достатньою мірою забезпечені навчальними приладами, підручниками, методичною літературою. Не вистачало олівців, пер, не було карт, глобусів.

Узагальнюючи наведені дані та особливості розвитку школи, треба зазначити, що в цей період починається процес відбудови освітніх закладів, вони працюють у складних матеріальних умовах, з кожним роком посилюється процес ідеологізації школи, в той же час виникає широкий педагогічний рух,

школа стає дещо демократичнішою та відкритою.

Поступово в центральному регіоні формується чітка система методичної роботи. Методичні комісії існували на кошти, які відраховувалися від спец. коштів трудшкіл та установ Просвіти. За опорні пункти в районах було взято трудові школи. Опорних пунктів по Профосвітній вертикалі, а також по Політосвітній не було, за винятком однієї школи Лікнепу. Всі досвідні опорні школи, за браком коштів перебували в дуже скрутних матеріальних умовах.

Щодо питань, які розглядали метод комісії, то вони були наступними:

1. Питання про комплектування 1, 2, 3, 4, 5 груп та планування праці по комплексам.

2. Розробка навчальних планів з виробничим нахилом.

3. Форми обліку праці вчителів та учнів. Інспектування роботи на місцях.

4. Дитячий рух та зв'язок його зі школою.

Всі зазначені питання розглядалися на міських та окружних конференціях через доповіді та звіти завідуючих школою і окремих учителів [4; Оп. 1; Спр. 101; Арк. 562].

Методична робота в регіоні постійно розвивалася та удосконалювалася.

З метою контролю за роботою навчальних закладів були введені на різних рівнях системи освіти посади інспекторів. В інструкції районним інспекторам записано: « Райінспектор в плани навчання по школах не втручається, але він, стежачи за проведенням навчання по школах, повинен відмічати недбалість у роботі вчителів, коли такі випадки бувають. Про випадки недбалого або невмілого відношення вчителів до своїх обов'язків інспектор повинен своєчасно повідомити Окрінспектуру Освіти та на місці вживати заходів». Численні записки, доповідні, інформаційні матеріали інспекторів акцентують увагу на різноманітних проблемах у роботі шкіл – від незадовільного стану шкільних приміщень, відсутності необхідного обладнання, підручників і приладь до некомпетентності і непрофесійності вчителів. Проте слід відзначити, що матеріали, надіслані інспекторами, в окрінспектурі вивчалися, безграмотні вчителі замінювалися більш досвідченими, а керівники шкіл одержували практичні рекомендації [4; Оп. 1; Спр. 24; Арк. 86].

Інспектори водночас виконували обов'язки і методистів, були обізнані з педагогікою, віковою психологією, можливостями дітей і вчителів. Один з таких документів, що поєднував наказ і інструкцію про завдання учителів трудових шкіл і дитячих будинків в літні період наводимо нижче.

У ч. 47 наказу старшого окрінспектора освіти Єлисаветградського округу від 16-го квітня 1924 року Чумаченка зазначається: «...коли діти самостійно покинуть школу, все ж необхідно тримати з ними зв'язок через загальні мандрівки, спільні заботи коло школи. (Про що уже був наказ). Вважаючи одним із головних факторів виховання природу й суспільство, ми користуючись літньою порою, повинні цілком винести школу на природу і в суспільство» [4; Оп. 1; Спр. 30; Арк. 63 - 64]. Безперечно, ці і інші настанови вчителям сприяли кращій організації навчально-виховної діяльності.

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 житті в Україні було призначено Л. Кагановича. Згодом відповідним декретом РНК політику українізації було поширено на навчально-виховні й культурно-освітні установи.

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 вчителства.

Архівні матеріали свідчать, що в справі українізації у центральному регіоні України проводилася кропітка робота. Так, у висновках обстеження Окружної комісії з українізації проведеного від 11 листопада 1926 року інспектором Окрвиконкому Дударенком зазначено: «...у справі проведення українізації як по округу так і по всій окрузі, згідно вимог декрету ВУЦВКУ, постанови РНК від 16-го липня 1925 року з українізації вживалися належні та своєчасні заходи з здійснення директив, інструктивні матеріали установам та урядницьким комісіям давалось достатньою мірою. Лінія Окркомісії була правдивою і проведення українізації не порушувало прав та інтересів національних меншин. Становище українізації на сьогоднішній день знаходиться в такому вигляді: по містах формально українізація проведена у всіх установах, але фактично службовцями в установах у

повсякденній праці українська мова вживається на 70%. Щодо периферії округи то там цією справою опановано майже 95%» [4; Оп. 1; Спр. 101; Арк. 515].

Наприкінці 20-х років активізується створення радянських дитячих організацій. Так, у центральному регіоні України було засновано при міських школах дитячі кооперації, громади допомоги «МОДР» (Міжнародна організація допомоги революції), громади «Геть неписьменність». В сільських школах регіону дитячі організації такого поширення як в містах не набули, однак в сільській місцевості найбільш поширеними були дитячі кооперації «Друзі дітей». Так, зокрема в Зінов'євському окрузі 1923/1924 роках загальна кількість дітей, що була охоплена дитячим рухом складала 250 чоловік, а на 1924/1925 рік по всій окрузі 8419 [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 569].

З кінця 20-х років, готуючись до широкомасштабного процесу колективізації, влада взяла курс на агрономізації сільського населення загалом і шкільної молоді зокрема. По сільських школах організуються сільськогосподарські гуртки, відводяться земельні ділянки для практичних занять учнів. Зокрема цікавими формами поширення сільськогосподарських знань серед дітей та дорослих відзначався Комишуватський сільбуд Компаніївського району. Газета «Червоний шлях» 40 (12270) від 22 травня 1927 року розповідала про масову роботу сільбуду «У галузі агропропаганди – 31 лекція-бесіда. Основними темами агропропаганди були: про скотарство, молочарство, боротьба зі шкідниками, організація господарства, культура хлібних рослин. Крім лекцій і бесід наведені питання висвітлювалися в стінчасопису. Проведено свято врожаю, восени посіву кампанію та використано пересувну сільськогосподарську виставку» [4; Оп. 1; Спр. 24; Арк. 1-10].

Дитячі шкільні кооперативи організовувалися в усіх типах навчальних закладів. Актив дитячих кооперативів проходив навчання на щомісячних нарадах. Так, 10 січня 1928 року на такій нараді діти вивчали «рахівництво та діловодство в дитячих кооперативах». А вже у травні (20-21) цього ж року відбулася конференція з порядком денним: «Підсумки та перспективи кооперативного руху на Зінов'ївщині (доп. тов. Артюшкін); « про кооператосвітню роботу ДК (доп. тов. Діордіяшев); « рахівництво та облік у ДК» [4; Оп. 1; Спр. 30; Арк. 24].

Таким чином, в досліджуваний період було здійснено кардинальні перетворення в системі освіти. В урядових декретах, "Положенні про єдину трудову школу" було затверджено демократичний принцип єдиної, безкоштовної

школи, доступної кожній дитині незалежно від статі, соціального, майнового положення, національності. Проголошувався світський характер освіти, вводилося спільне навчання хлопців та дівчат. Реалізація цих положень призвела до підвищення доступності шкільної освіти, було здійснено перехід до загального початкового навчання, збільшується кількість семирічних шкіл. Про демократизацію системи освіти свідчить створення можливості отримувати освіту рідною мовою, широка українізація навчально-виховного процесу в школах, розвиток мережі шкіл для національних меншин, спільне навчання хлопчиків та дівчат. Найважливішою особливістю шкільної освіти регіону того часу було її підпорядкування інтересам держави, перебудові суспільного життя. На реалізацію цих завдань був спрямований зміст освіти, в основу, якого було покладено політехнічний компонент. Особливості досліджуваного періоду (необхідність відбудови та будівництва нових навчальних установ тощо) зумовили те, що шкільна освіта в регіоні розвивалася в скрутних матеріальних умовах, це примушувало у 20-ті роки використовувати для підтримки шкіл кошти мешканців та сільських громад. У регіоні відчувався брак кваліфікованих педагогічних працівників.

Широкого розповсюдження в регіоні набуває залучення громадськості до управління освітою. Діяльність регіональних освітніх структур є яскравим прикладом політики децентралізації управління. Але як децентралізація управління, так і самоврядування мали чітко обмежені можливості і повинні були забезпечувати реалізацію державних настанов. Подібний характер мала і свобода методичних пошуків педагогічних працівників.

Функціонування шкільної освіти у той час оцінювали за статистичними даними: кількість шкіл, кількість учнів, кількість учителів; кількість українських шкіл та шкіл національних меншин, охоплення освітою дітей робітників, селян, кустарів тощо.

Політика українізації та коренізації призвела до того, що кількість українських шкіл у цей період значно зросла. Шкільна освіта в 20-ті роки стає важливою складовою національного відродження. Процеси, що відбувалися в освіті, об'єктивно зміцнювали позиції радянської влади в Україні. Її інтересам повністю підпорядковується навчально-виховний процес. Протягом всього періоду школи регіону

відчували нестачу підручників, навчальних посібників, приладів. Саме це примушувало широко залучати до їх виготовлення вчителів та учнів.

Двадцять років від усіх інших періодів відрізнялися загальним поширенням методичної роботи, розвитком системи підвищення кваліфікації, проведенням педагогічних нарад та з'їздів. Так, в окремі роки проводилось підвищення кваліфікації всіх учителів. Це було пов'язано з принципово новим характером завдань і технологій шкільної роботи та відсутністю достатньої кількості кваліфікованих викладачів. Розвиток системи педагогічної освіти дозволив наприкінці періоду вирішити проблему забезпечення школи кадрами.

В цілому цей період був суперечливим, цікавим та важливим етапом розвитку освіти в регіоні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антологія педагогічної думки УРСР / Сост. Н.П.Калениченко. – М., 1987.
2. Березовська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березовська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Гунчак Т. Україна : перша половина XX століття : Нариси політичної історії. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
4. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 810, Оп. 1. – Спр. 1, Спр. 10, Спр. 13, Спр. 15, Спр. 24, Спр. 30, Спр. 101.
5. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 61, Оп. 1. – Спр. 1.
6. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні ( друга половина XIX-XX століття) : Монографія.– Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. – 744 с.
7. Крилов І. Система освіти в Україні (1917 – 1930). – Мюнхен, 1956. – 96 с.
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. Пищик А.М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР. – К.: Знання, 1998. – С. 18.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К., 2001. – 912 с.
12. 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 центральному регіоні України у XX столітті.



## ОСВІТА І ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

Інга ШЕВЧЕНКО  
(Кіровоград)

*У статті йдеться про особливості формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти переживає великі зміни. У “Законі про освіту” вказується, що освіта та її зміст є одним із чинників економічного і соціального розвитку суспільства. Забезпечуючи самовизначення особистості, створення умов для її творчості і самореалізації, освіта повинна забезпечувати адекватний світовому рівень загальної та професійної культури суспільства, інтеграцію особистості у систему світової і національної культури, відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Одним із чинників формування особистості є естетичне виховання. Як цілеспрямований процес формування розвиненої естетичної свідомості і смаку, здатності сприймати і цінувати прекрасне в суспільному житті, природі, мистецтві, потреби і здатності творити “за законами краси”, естетичне виховання нерозривно пов’язане з іншими сторонами цілісного виховного процесу і, ніби “пронизуючи” їх, багато в чому зумовлює його ефективність. Здійснення процесу естетичного виховання не обмежується тимчасовими рамками дошкільної установи, школи, а продовжується і на подальших етапах життя і розвитку людини. Цим обумовлюється актуальність проблеми безперервної естетичної освіти і розвитку художньо-естетичної культури особистості студента – майбутнього педагога.

**Мета роботи** полягає у розкритті особливостей формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історії педагогіки в різні епохи по-різному трактувалися погляди на освіту і культуру, в тому числі і на розвиток художньо-мистецьких здібностей і культури особистості. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки утверджується теза культуровідповідності освіти (Т. Бакланова, Є. Бондаревська, Н. Гусева, Е. Ільєнков, Г. Ільїн, М. Каган, І. Котова, В. Ледньов, Л. Лесохіна, Т. Малькова, В. Нечаєва, В. Сластьонін, В. Сисоєва, Е. Шиянов та ін.).

Культура як суспільне явище є накопиченим людським багатством (матеріальним і духовним), що служить розвитку творчих можливостей та здібностей особистості і суспільства. Культура створена людиною і існує для її самовираження. Людина – це мета і результат культури. Аналізуючи питання культури, вчені показали її значення у збагаченні духовного світу особистості (О. Арнольдов, В. Біблер, Е. Вавілін, В. Волков, Е. Ільєнков, Л. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв, В. Полікарпов та ін.).

Культура виступає детермінуючим чинником соціального і біологічного розвитку особистості дитини. Сукупні засоби культури ведуть до розвитку головних структурних компонентів духовності особистості – інтелектуального, емоційного, волевого, комунікативного, творчого.

В сучасній філософській науці формується новий погляд на культуру як на форму одночасного буття і спілкування людей різних культур, самодетермінації індивіда, винаходу “світу вперше” (М. Бахтін, В. Біблер). Як відзначає В. Біблер, у ХХ ст. відбулося “...зрушення буття до полюса культури, ...зрушення культури в епіцентр людського буття” [1; 273]. Нові тенденції, що відбуваються в культурі, спричиняють і зміни в освіті, де починають спрацьовувати нові принципи і підходи – культурологічний, діалогічний, гуманітарний, гуманістичний, ціннісний. Поліфункціональність культури зумовила зближення її проблем з проблемами освіти, де загальними стали зміна самої людини, становлення її як творчої, самодіяльної особистості, зміна стосунків особистості з оточуючим світом та з іншими людьми.

З позицій культури освіта – це розкриття сутнісних сил людини, зміна погляду на світ, зміна самої людини і оточуючого світу. Г. Ільїн відзначає, що освіта в контексті культури – це проектування людиною своєї життєдіяльності, де знання, уявлення і поняття про світ повинні набути форми проекту, тобто витвору людського розуму, суб’єктно-об’єктних відносин, ціннісних орієнтацій. Освіта створює можливість для засвоєння, створення, отримання певних способів і форм життєдіяльності.

Як відомо, метою естетичного виховання є естетичний розвиток особистості, формування

її естетичної культури. “Формування естетичної культури – це процес цілеспрямованого розвитку здатності особистості до повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності” [2; 263]. Естетична культура не зводиться до сприйняття і розуміння прекрасного, її рамки є значно ширшими, а форми виявлення – різноманітнішими. Виходячи з цього, теорія естетичного виховання вимагає побудови системної моделі естетичної культури особистості, на якій можна буде побудувати концепцію естетичного виховання.

Спроби виявлення її сутності в нашій літературі нечисленні. Навіть у спеціальних дослідженнях, присвячених питанням формування естетичної культури особистості, ця дефініція або взагалі відсутня [3, 4], або їй бракує чіткості, визначеності [5, 6, 8]. Нерідко вона ототожнюється з естетичною свідомістю або взагалі зводиться до розуміння прекрасного. Істотним недоліком багатьох дисертаційних досліджень проблем естетичного виховання є те, що основою концепцій і експериментальних програм є некоректно побудовані моделі естетичної культури особистості. Тому потреби теорії і практики естетичного виховання вимагають побудови системної моделі естетичної культури особистості, на основі якої можна побудувати логічно струнку концепцію естетичного виховання.

**Отримані результати.** Визначення змісту і специфіки естетичної культури слід починати з виявлення її місця в загальній культурі. Естетична культура, як і культура в цілому, виступає специфічним засобом зв'язку людини з навколишнім середовищем (природним і соціокультурним). Особливістю естетичної культури є те, що в продукт перетвореної природи вкладається суто людське начало – позбавлене прагматизму, прямої практичної користі, утилітарної вигоди, орієнтоване на задоволення духовних потреб людини.

Оскільки естетична культура є складним і багатограним феноменом, її можна визначити в різних аспектах: аксіологічному (як цінність), семіотико-комунікативному (як засіб фіксації, зберігання й передачі специфічної інформації), діяльнісному (як особливий вид діяльності), гносеологічному (як одну з форм суспільної свідомості), інституційному (як систему соціальних інститутів по організації виробництва, зберігання, розповсюдження і споживання естетичних цінностей) і т. ін. Оскільки ми звертаємося до естетичної культури з метою зрозуміти її роль в системі освіти, її визначення повинне відображати культурно-педагогічний аспект і бути

направленим на виявлення в ній педагогічної основи.

Виділяючи педагогічну проблему естетичної культури, ми повинні осмислити її в двох площинах – онтологічній та функціональній. В онтологічному аспекті її можна визначити як специфічну форму духовно-практичного відношення людини до природи, суспільства і самої себе з позицій естетичної досконалості. У функціональній площині естетична культура є засобом створення, акумуляції, зберігання й розповсюдження естетичних цінностей, передачі досвіду естетичних відносин, накопиченого людством в процесі його культурної життєдіяльності. В цьому контексті естетичне виховання є цілеспрямованим процесом естетичної культурації – передачі і засвоєння позитивного естетичного досвіду.

На нашу думку, **естетична культура суспільства** – це система створення, зберігання, розповсюдження і споживання естетичних цінностей. В цьому складному системному утворенні можна виділити ряд структурно-функціональних компонентів:

1. *Матеріальні естетичні цінності.* Ця складова естетичної культури не може виступати в ролі самостійної сфери, оскільки не існує форми діяльності, метою якої було б виробництво чистих естетичних цінностей. Тому витвори культури є поліфункціональними.

2. *Естетична діяльність* також не існує в чистому вигляді і виступає як одна із сторін інших форм діяльності. Про наявність в ній естетичного початку можна говорити, якщо вона виконується на високому професійному рівні, здійснюється людиною з розвиненим естетичним смаком, багатою уявою і фантазією і служить для неї засобом самовираження. Виходячи з цього, естетично привабливою може бути не тільки художньо-мистецька, але й будь-яка інша діяльність, що здійснюється на високому професійному рівні і викликає відчуття естетичного задоволення у того, хто її сприймає. Цей елемент є вираженням естетичного творчого потенціалу суспільства, показником рівня його естетичного розвитку.

3. *Естетична свідомість* включає потреби, мотиви, інтереси і установки, естетичний смак і ідеал, естетичні здібності, естетичні знання і переконання, естетичні ідеї, теорії і концепції. Всі ці компоненти можна звести до двох різнорівневих утворень: суспільно-психологічний рівень естетичної свідомості (стереотипні уявлення про естетичні цінності, естетичний смак і ідеал); рівень теоретичної свідомості (естетичні погляди, ідеї, теорії).

4. *Система соціальних інститутів*, що забезпечує зберігання й розповсюдження естетичних матеріальних і духовних цінностей,

передачу досвіду естетичних відносин, накопиченого людством. Складовою частиною цієї системи є інститут естетичного виховання, головна роль якого полягає у передачі естетичного досвіду, залученні індивіда до світу естетичних цінностей. Функцію такого інституту виконують педагогічні і спеціальні навчальні заклади, гуртки і студії художньої творчості.

Всі виділені компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку. Як системне, цілісне утворення вони становлять естетичну культуру суспільства, в якій функціонують як відносно самостійні явища.

В осмисленні естетичної культури особистості ми повинні виходити зі змісту естетичної культури суспільства, оскільки естетична культура особистості – це засвоєна людиною естетична культура суспільства. **Естетична культура особистості** – це сукупність здібностей і потреб людини естетично сприймати, переживати і оцінювати навколишню дійсність і перетворювати її за законами естетичної досконалості. Змістом естетичної культури особистості є особлива форма відношення людини до світу – естетичне відношення, що включає естетичну свідомість і естетичну діяльність.

Дослідження естетичної свідомості повинно знаходитись у відповідності з логікою його функціонування. В основі його існування і розвитку як системного утворення повинен бути чинник активізації свідомості – естетична потреба, фактором зародження якої є розуміння індивідом невідповідності між існуючим і бажаним. Як первинний мотиваційний чинник, потреби взаємодіють з естетичними інтересами, що конкретизують потреби і визначають прагнення індивіда до спілкування з естетичними цінностями. За наявності у індивіда естетичних потреб і інтересів і реальної можливості їх задоволення у суб'єкта виникає стан готовності до дії, здатної задовольнити естетичні інтереси і потреби особистості.

Естетична свідомість виникає від спілкування з естетично значущими об'єктами. Результатом такого спілкування є естетичні емоції, переживання, відчуття, що спонукають індивіда до рефлексії, що є функцією інтелектуального рівня естетичної свідомості. Цей рівень включає поняття, думки і висновки.

В процесі життєвої практики, пізнання і спілкування у людини формуються естетичні погляди, знання і переконання, які також входять до раціонального рівня свідомості. Естетичне виховання передбачає вироблення у індивіда власних поглядів на естетичну значущість творів мистецтва, формування на основі цих поглядів естетичних переконань, які

виявляються у звичках, життєвих принципах і характері особистості і визначають її життєву позицію. Вибірковість у сфері естетичних цінностей, характер і якість естетичного сприйняття, глибина естетичних переживань залежать від рівня спеціальної та загальнокультурної теоретичної підготовки індивіда.

В результаті діяльності продуктивної уяви виникає *естетичний ідеал* – уявлення про можливу або бажану естетичну досконалість. Виступаючи критерієм естетичної якості оцінюваних об'єктів, він визначає спрямованість естетичного вдосконалення особистості.

В емоційному досвіді спілкування з художньо-естетичними цінностями формується *естетичний смак* – здатність індивіда оцінювати естетично значущі об'єкти на основі наявного естетичного ідеалу. В ньому відбиваються потреби, інтереси, ідеали людини, отже, він визначає зміст і рівень розвитку естетичної культури. О. Лармін визначає його як “узагальнення і інтеграцію всього естетичного досвіду людини” [7; 46]. Естетичний смак обумовлений соціокультурним середовищем, в якому живе людина, менталітетом етносу і виявляється в естетичних оцінках.

Естетична свідомість функціонує на двох рівнях – емоційно-вольовому і раціональному. Її основою є естетичні емоції, відчуття, переживання. При цьому естетичні емоції і переживання ми розуміємо як складну емоційну реакцію суб'єкта на навколишню дійсність, а естетичні відчуття – як відносно стійке утворення, що формується на основі емоцій і переживань.

Таким чином, естетична свідомість існує як емоційно-раціонально-вольовий процес, основою якого є взаємодія функціональних елементів — естетичних потреб, інтересів, установок, емоцій, переживань, почуттів.

Складовою частиною естетичного виховання є формування потреб, здібностей, умінь і навичок практичного естетичного вдосконалення дійсності. Естетична свідомість, обумовлена діяльністю, реалізується в ній, а тому в її результатах відображається естетична свідомість індивіда. Отже, естетична діяльність є засобом самовираження особистості.

Естетична діяльність має унікальну специфіку. Ф. Шіллер бачив у ній проявлення свободи творчих сил індивіда, а в створенні прекрасного – реалізацію істинно людської потреби. “Як тільки розум проголосив: повинна бути людська природа, він цим самим ухвалив закон – повинна існувати краса” [8; 299]. Краса спонукає людину до ігрової діяльності, яка не має внутрішнього або зовнішнього примусу і

робить її досконалою. Тому і краса, і гра є основою людської природи, людської діяльності. “Людина грає тільки тоді, коли вона є людиною в повному значенні слова, і вона буває цілком людиною лише тоді, коли грає” [8; 302]. Пов’язавши естетичну діяльність з красою та грою, він на цьому будує всю систему виховання і перетворення людини, оскільки в естетичній діяльності людина знаходить “звільнення від всього, що зветься примушенням”. Це приводить його до осмислення специфіки людської діяльності, до проблеми переходу від праці як необхідності до праці як творчості, яку пізніше К. Маркс назве “грою фізичних та інтелектуальних сил”. В естетичній діяльності виявляється свобода від необхідності задоволення утилітарно практичних потреб, в чому виражається істинно людська якість цього виду діяльності.

**Висновки.** В результаті дослідження естетичної культури особистості ми виявили і розглянули зміст її основних компонентів, їх взаємозв’язок, спробували побудувати системну модель естетичної культури, яка має важливе значення для теорії і практики естетичного виховання. Виходячи з цієї моделі, мета і завдання естетичного виховання знаходять конкретне визначення, а на її основі можна побудувати конкретну програму виховання творчої особистості, здатної до роботи з дітьми. Тільки педагог обдарований, з

величезним творчим потенціалом, любов’ю до дітей, широким діапазоном професійної підготовки зможе задовольнити потребу держави у вихованні молодого покоління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М., 1998.
3. Гончаренко М.П., Тихонов О.М. Формування естетичної культури студентів як мета естетичного виховання // Виховний процес у вищій школі: його ефективність. – К., 1986.
4. Суна У.Ф., Петров В.М. Социология эстетической культуры. – Рига, 1985.
5. Передерій В.Ф. Естетична культура молоді. – К., 1986.
6. Суна У.Ф. Эстетическая культура студента. – М., 1997.
7. Лармин О.В. Искусство и молодежь: Эстетические очерки. – М., 1980.
8. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч. в 7 тт. – Т. 6. – М., 1957.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шевченко Інга 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 сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

**Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА**  
(Кіровоград)

*У статті розглядаються особливості та специфіка соціалізації учнів середнього шкільного віку, розкриваються основні психолого-педагогічні умови соціалізації підлітків у загальноосвітній школі з урахуванням ціннісної значущості особистісного самовизначення.*

Освіта спрямовує людину на формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Водночас, якщо йдеться про конкретні соціалізаційні завдання, які покликана виконувати школа в суспільстві з урахуванням його реальної структури, можливостей і суперечностей, вимог і потреб, то тут основна увага спрямовується на соціалізацію як педагогічний процес, що сприяє спорідненню школярів із суспільством, формуванню їхньої соціальної адекватності й компетентності. Провідне завдання школи полягає в тому, щоб навчити дитину не лише пристосовуватися до навколишнього середовища, а й творчо реалізувати в ньому свої

здібності, окультурюючи тим самим життєвий простір навколо себе. В іншому випадку в неї виникають труднощі у спілкуванні і взаємодії з однолітками, іншими людьми, із шкільним і соціальним середовищем, що заважає її нормальному розвитку і соціальному становленню. Перед педагогами постають завдання формувати в учнів риси «соціальності», зокрема групової солідарності, поваги до інших, толерантності, здатності до взаємодії, комунакції, співпереживання тощо. Увесь режим функціонування школи має бути спрямований на соціальний розвиток особистості як самоцінності. У цьому контексті проблема соціалізації особистості набуває особливого значення.

Незважаючи на те, що ця проблема тривалий час досліджувалась філософією, соціологією, соціальною психологією, акмеологією, педагогікою та іншими суспільними науками, вона не втратила своєї

актуальності, оскільки невіршеними залишилась частина питань, порушених науковцями.

На особливу увагу заслугоує вивчення ролі загальноосвітніх закладів у процесі формування нової генерації молоді. В сучасній школі почались реальні процеси гуманізації, викликані новою парадигмою освіти – особистісно-орієнтованим підходом. Школа відмовилась від старої системи цінностей, нормативного мислення, деполітизувалась, почала відроджувати культурно-історичні, етнопсихологічні, народознавчі виховні традиції; перед нею постали завдання формування в учнів у навчальному процесі та в позакласній роботі цілісної й науково обгрунтованої картини світу; залучення школярів до загальнолюдських і національних цінностей, виховання креативності, формування позитивної «Я-концепції», надання допомоги в самореалізації.

Для виконання поставлених перед нею завдань школа повинна впливати на учнів не тільки як чинник педагогічний (через уроки, підручники, домашні завдання, виховні години), але і як чинник соціально-психологічний і психолого-педагогічний (через стосунки, що складаються між педагогами, учнями, батьками в навчально-виховному процесі, сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, тобто успішну взаємодію кожного учня і шкільного середовища). Як соціальний інститут, загальноосвітня школа має спрямовувати діяльність учнів, визначаючи її багатство і різноманітність, допомагати в особистісному, професійному самовизначенні. У зв'язку з цим, постає проблема дослідження соціально-педагогічних умов соціалізації особистості в загальноосвітній школі.

Тому *об'єктом дослідження* даної статті є процес соціалізації особистості школяра в сучасній загальноосвітній школі, а *предметом* – соціально-педагогічні умови соціалізації підлітків із врахуванням ціннісної значущості особистісного самовизначення.

У вітчизняній соціально-психологічній та психолого-педагогічній літературі проблему соціалізації в цілісному освітньому процесі розглядали у працях Л.В.Виготський, С.Д.Максименко, В.Н.М'ясищев, В.А.Семиченко, М.В.Савчин, Т.Д.Щербан, М.Г.Казакіна, Р.С.Немов, А.В.Петровський, В.І.Ллійчук, В.М.Кушнірюк, В.М.Оржеховська, З.С.Карпенко, Н.О.Кордунова, О.М.Леонтьєв, В.П.Москалець, Д.І. Фельдштейн та ін.

Соціалізація особистості є складним, багатоплановим і суперечливим процесом взаємодії індивіда і суспільства. У найбільш загальному сенсі соціалізація розуміється як інтеріоризація індивідом певних соціальних

норм, цінностей, моральних правил, ціннісних орієнтацій, знань, настанов, які забезпечують його активне залучення до життєдіяльності конкретного суспільства та взаємодію з ним. Значущим результатом цього процесу є розвиток певної системи особистих і соціальних якостей: усвідомлення власної значущості, впевненість у собі, самостійність у прийнятті рішень, ставлення до світу, до себе; засвоєння соціальних відносин з опорою на домінуючі внутрішні мотиви і загальноприйнятні соціокультурні цінності, розвиток навичок комунікативності, соціально схвалюваної поведінки (соціальна активність); співвідношення своїх бажань і можливостей вимогам, що пред'являються соціумом (Я можу, Я хочу, Я є); особистісне самовизначення та ін. В той же час емпіричні дані про розвиток цих якостей особи в певних вікових періодах досить обмежені і фрагментарні. Соціалізація спонукає індивіда до засвоєння на кожному віковому етапі соціальних ролей і відмови від попередніх.

Процес соціалізації завжди включає два плани дії особистості, що підростає: адаптацію до соціуму і самовизначення (особистісне, професійне, соціальне та ін.). Самовизначення – 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” [6, 223].

Як засвідчив аналіз психологічної літератури, дослідження проблеми особистісного самовизначення можна звести до кількох основних положень: особистісне самовизначення є важливим компонентом розвитку підлітка, що має ціннісно-сміслову природу і дозволяє йому визначити позицію по відношенню до соціально значущих цінностей; особистісне самовизначення є процесом ієрархізації та стабілізації мотиваційної сфери (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, М.П.Гінзбург, Є.І.Головаха, В.А.Орлов, В.Ф.Сафін, Д.І.Фельдштейн, Є.А.Шумілін й ін.).

Найбільш складною виявляється соціалізація підлітків, через перебудову багатьох процесів в їх організмі і психіці (Г.М. Андреева, Л.І. Божовіч, Б.Заззо, І.С. Кон, В.С. Мухіна, А.А. Реан, Ф. Райс, Д.І. Фельдштейн та ін.) [4, 7]. Але саме цей віковий період вважається і найвідповідальнішим, оскільки тут реально відбувається соціальне дозрівання людини, складаються основи моральності, формуються соціальні установки, відносини до себе, до людей, до суспільства.

Встановлено, що оптимальне проходження соціалізації підлітка припускає створення такої ситуації, в якій забезпечуються широкі можливості для розвитку різних рівнів соціального дорослішання, де для підлітка відкриваються умови поєднання соціальної позиції («Я в суспільстві») і відособлення. Таку ситуацію забезпечує особистісно орієнтована парадигма виховання (О.В. Бондаревська, І.Д. Бех, В.В. Сєриков, В.В. Рибалка, І.С. Якиманська і ін.) [3]. Вона актуалізує завдання побудови нових виховних технологій, здатних ініціювати процес соціалізації підлітка, мотивувати ціннісне ставлення особистості до справи, до самої собі, до інших людей, формувати якості, необхідні для адекватного виконання соціальних ролей; самовизначення в ролевій структурі дорослого суспільства; свідомості його цілей, правил і зразків діяльності, форм прояву емоцій, що допускаються культурою.

Оскільки в досвіді сучасної середньої загальноосвітньої школи основна увага педагогів спрямована на зовнішні, а не на внутрішні чинники розвитку особистості, на оволодіння підлітками знаннями, уміннями і навичками, а не на становлення людини, отримання нею себе, свого образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку, то гостро виявляються наступні суперечності:

- між об'єктивними потребами соціуму в підвищенні рівня соціалізації підлітка і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і організаційно-методичних основ факторного забезпечення даного процесу;

- між прагненням підлітка до активної участі в житті соціуму, до самореалізації, особистісного самоствердження і самовизначення і відсутністю педагогічних умов для системної соціалізації індивіда в загальноосвітньому закладі.

Аналіз літературних джерел даної проблеми дослідження, а також врахування суперечностей підліткового віку дозволив визначити компоненти соціалізації підлітка: ціннісно-діяльнісний компонент, ціннісно-інформаційний компонент та рефлексивний.

Ціннісно-діяльнісний компонент відображає сформованість у підлітків навичок спілкування і взаємодії з дорослими і однолітками, засвоєння нормативної поведінки не тільки в освітньому середовищі, але і за її межами. У підлітків їх соціальна активність спрямована, головним чином, на побудову задовольняючих відносин з дорослими, товаришами і з самим собою, внаслідок чого на перший план постає діяльність (навчальна, трудова, організаційно-суспільна, художня, спортивна і ін.), що забезпечує можливість застосування себе в міжособистісному спілкуванні.

Ціннісно-інформаційний компонент відображає сформованість у підлітка інтегрованих особистісних якостей: працьовитості, чесності, відповідальності, співпраці, взаємодопомоги та ін., тобто припускає засвоєння життєво важливих цінностей. Цінності можна розглядати як дану природою людині можливість до з'єднання чуттєвого і смислового досвіду, а також як необхідність сходження від чисто емоційного світу дитячого сприйняття до «дорослого» сприйняття світу людських смислів.

За наявності багатьох класифікацій і підходів до аналізу феномена цінності, у контексті соціалізації доцільно розглядати соціальні та особистісні цінності. Соціальні цінності виступають, з одного боку, засобом регуляції поведінки й діяльності підлітка в оточуючому середовищі, з іншого, – ідеальним відображенням соціальних відношень людей у різних суспільних структурах (Б.Бітінас, Н.А.Волкова, Ж.А.Омельченко). Особистісні цінності є вибірково відображенням в індивідуальній свідомості цінностей суспільства у формі ціннісних орієнтацій (І.Д.Бех, О.М.Леонт'єв, Н.В.Фролова).

Ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, які характеризують змістовну сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті отримання цінностей фіксується істотне, найбільш важливе для людини. Ціннісні орієнтації – це стійкі, інваріантні утворення моральної свідомості – основні його ідеї, поняття, смислові компоненти світогляду, що виражають суть моральності людини, а значить, і загальні культурно-історичні умови і перспективи. Таким чином, успішне особистісне самовизначення характеризується наявністю достатньо широкого спектру особистісно значущих позитивних цінностей, а неуспіх – їх вузьким спектром, або відсутністю. Суб'єктивне успішне самовизначення характеризується переживанням свідомості власного життя, а неуспіх – переживанням її безглуздя.

Рефлексивний компонент відповідає за рівень рефлексії розвиненості самосвідомості, основними елементами якої є: усвідомлення себе, тобто самосприйняття, усвідомлення мети, місця і сенсу життя, самоствердження на психічному рівні розвитку. У цей період формується усвідомлене відношення до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. Самосвідомість виражається також в емоційно-смислової оцінці підлітком своїх суб'єктивних можливостей, цінностей, установок і умінь, які, у свою чергу, виступають як обґрунтування доцільності дій і вчинків. У багатообразних діях і діяльностях особистості виявляються її специфічні оцінки

відносини до предметного і соціального світу, а також до самої себе.

Таким чином, змістом діяльності педагогів щодо реалізації ціннісно-діяльнісного компоненту соціалізації, на нашу думку, повинно стати наступне: створення комунікативних умов для підтримки самоцінної активності підлітка; включення підлітка в діяльність щодо засвоєння і перетворення дійсності, що оточує його, – світу предметів, процесів, явищ і відносин між людьми.

Змістом діяльності щодо реалізації ціннісно-інформаційного компоненту є формування у підлітків системи мотивів, що включають ідеали, пізнавальні потреби, інтереси, прагнення до самоудосконалення; розвиток у підлітків бажання залучатися до світу людської культури, зміцнювати і розширювати його можливості.

Змістом діяльності щодо реалізації рефлексивного компоненту соціалізації може бути перенесення акценту виховання на самовиховання, саморозвиток, самоудосконалення, самоврядування, на розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду дитини, стимулювання процесу саморегуляції, тобто навчити учнів пізнати самих себе; заохочення прагнення кожного вихованця знаходити свій спосіб роботи, аналізувати способи роботи інших вихованців, вибирати і засвоювати найбільш раціональні. Всі ці компоненти соціалізації, безумовно, дуже тісно зв'язані між собою і складають цілісну систему соціального розвитку особистості.

В нашому дослідженні ви уважали за необхідне визначити етапи динамічного і суперечливого процесу соціалізації, виходячи з того, що його рушійною силою є особистісний розвиток і самовизначення.

Підготовчий етап, припускає початковий етап соціалізації, нижчий ступінь включеності підлітка в засвоєння соціальних норм і правил; ознайомлення з новими способами і формами взаємодії; засвоєння інформації, що надається підлітку; сприйняття власної позиції.

Етап пристосування припускає можливість залучення підлітка до постійно змінного життя соціуму через включення в різноманітні, життєво важливі види і форми спілкування і взаємодії, розширенні його світогляду, реалізації інтересів і здібностей, прояву індивідуальності через самовираження.

Етап самореалізації – найвищий етап соціалізації і особистісного самовизначення, де відбувається усвідомлення мети і сенсу життя, співвідношення своїх бажань, набутих особистісних та соціальних якостей, можливостей і вимог, що пред'являються соціумом (я можу, я хочу, я є).

Успішність переходу від підготовчого етапу до етапу самореалізації залежить багато в чому від самого підлітка, від його прагнення і бажання бути прийнятим і зрозумілим соціумом, зайняти гідне місце в ньому, виявити свою індивідуальність, досягти соціальної зрілості.

Особливу увагу, на нашу думку, треба звернути на визначення комплексу психолого-педагогічних умов, які будуть найкращим чином сприяти ефективному проходженню процесу соціалізації підлітків. Пріоритетними умовами є:

1. Створення соціалізуючого середовища, орієнтованого на підтримку самоцінної активності підлітків в середньому загальноосвітньому закладі як особливому соціокультурному інституті суспільства.

Ця педагогічна умова припускає можливість побудови навчально-виховного процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу, де вихованцям буде надана можливість проявити себе в різних, спеціально змодельованих відповідно до його бажань і можливостей, мотивів і потреб, сферах міжособистісної взаємодії. В центрі всього виховного процесу лежить спрямованість діяльності педагога на формування особистості підростаючої людини, надання допомоги в його особистісному самовизначенні, знаходженні свого «образу Я» через обов'язкове включення в різноманітні (особистісно значущі) види діяльності, де кожен підліток зміг би реалізувати свої ідеї і проявити творчі здібності, активно брати участь в житті соціуму, залучаючись, таким чином, до диктованим суспільством нормам поведінки. Референтна значуща діяльність виступає провідною діяльністю і опосередковані нею взаємини, в які вступає підліток в процесі цієї діяльності зі своїми однолітками, є провідним способом соціалізації, каналом, по якому, з одного боку, відбувається засвоєння соціального досвіду, а з іншого боку, переклад зовнішніх групових поведінкових регуляторів у внутрішніх.

2. Педагогічне забезпечення соціально розвиваючого спілкування щодо активізації двох типів прагнення підлітків до соціалізації: зовнішнього (соціального) і внутрішнього (особистісного).

Зовнішнє прагнення підлітка до соціалізації виявляється в реалізації потреби в засвоєнні соціально-значущих норм і цінностей з метою закріплення і пошуку свого місця в соціумі, а також прояв активності в суспільно-корисній діяльності. Соціалізація відбувається шляхом зовнішнього схвалення, зовнішньої оцінки навчально-виховних дій і вчинків з боку дорослих і однолітків. Чим доброзичливішим воно буде, тим більш успішно та безболісно для

підлітків буде протікання процесу внутрішнього особистісного самовизначення. Таким чином, зовнішнє прагнення до соціалізації полягає в прояві підлітком своєї соціальної активності, розвитку соціальних якостей.

У основі внутрішнього прагнення особистості підлітка до соціалізації лежить потреба в реалізації творчих сил, індивідуальності, в розвитку внутрішнього потенціалу.

Перевага належить внутрішньому прагненню до соціалізації, коли підліткові імпонують самостійні форми занять, він легше освоює способи дії, коли вчитель лише допомагає йому. У нього з'являється стійка схильність до розумової роботи і прагнення оволодіти новими знаннями і вміннями, стійкий інтерес до певних навчальних предметів. Таким чином, цілеспрямоване забезпечення соціально розвиваючого спілкування між учасниками навчально-виховного процесу буде продуктивним для самовизначення підлітка, якщо воно буде орієнтовано на активізацію зовнішнього і внутрішнього прагнення до соціалізації.

3. Спрямованість навчально-виховного процесу на цінність особистісного самовизначення як показника успішності соціалізації.

Сама ідея особистісного самовизначення підлітка виступає цінністю для організаторів всього виховного процесу у межах загальноосвітнього закладу, оскільки від благополуччя його протікання залежить те, як закінчиться процес формування особистості, як вдало складеться її соціалізація в суспільстві. Найголовніший факт, який слід підкреслити, полягає в тому, що особистісне самовизначення не може бути подано як простий перелік характеристик, а повинно сприйматися як розуміння особою себе як деяка цілісність і цінність, у визначенні власної ідентичності. Завдання вихователя полягає в стимулюванні активної діяльності підлітка по досягненню такого розуміння і самовизначення.

Процес самовизначення передбачає свободу вибору. У ситуаціях вибору у різних видах діяльності формується повага школяра до самої себе як до дорослої, самостійної, незалежної особистості. Такі ситуації вибору необхідно створювати у навчально-виховному процесі, оскільки вони вимагають співвіднесення

вчинку з власними цінностями, визначення меж своєї відповідальності і усвідомлення її наслідків.

Отже, педагогічні умови повинні розглядатися як комплекс передумов, організуючих діяльність свідомості вихованця, мобілізуючих його на вибір підстав для роздуму, які можуть сприяти вибору конкретних дій. Головне для педагогів – надання учневі можливості самостійного вибору з пропонуваного йому варіантів підстав для роздуму. Можливість вибору – це вже основа не для нав'язаного, а для самостійного ухвалення рішень. Створюючи умови для самореалізації і саморозвитку особистості в гармонії з собою і суспільством, педагог буде здатний осмислити особу підлітка як унікальне явище природи.

Таким чином, проблема соціалізації підлітків залишається актуальною і вимагає подальших наукових пошуків в даній області. Особливої уваги потребує чітка класифікація механізмів та способів соціалізації, особливостей їх функціонування в умовах поведінкової дезадаптації, розкриття взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і особистісних якостей як фундаменту соціалізації і адаптації підлітків; розгляд процесу соціального дорослішання підлітків в системі соціалізуючих чинників та ін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверьянова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. – К.: ППП, 2005
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М., 2001.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. Видання. – К., 2003.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.
5. Педагогика Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияном. – 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004.
7. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М., 1994.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Язловецька Оксана Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.



## РОЗВИТОК ОПІКИ НАД ДІТЬМИ-СИРОТАМИ У ПОЛЬЩІ (історико-педагогічний аспект)

Юрій ЯКИМ  
(Дрогобич)

*У статті розкрито сутність дефініції “опіка”, педагогічний аспект розвитку опіки над дітьми-сиротами у Польщі до 1939 р. Акцентовано увагу на міжвоєнному періоді, коли активно працювали створені на початку ХХ ст. громадські організації й об’єднання, добровільні товариства, вдосконалювалися різноманітні форми опіки, опікунсько-виховні системи, які опиралися на діагностику і суб’єктивне трактування дитини, подолання недоліків інституційного виховання дітей, удосконалення методів навчання і виховання.*

Опіка над дітьми від стародавніх часів відігравала головну роль у формуванні моральних почуттів і поведінки дорослої людини. Діти як істоти невинні мають отримати опіку, допомогу і підтримку в кожному моменті свого життя. Соціальні катаклізми, війна, кризи і катастрофи спричиняли ситуацію, коли діти залишалися на одинці, потребували допомоги. У зв’язку з цим розроблялися концепції виховання дітей, позбавлених природних сімей, створювалося чимало організацій та установ, які мали на меті допомогти сиротам і знедоленим дітям.

Проблема опіки над дітьми-сиротами у польській педагогіці знайшла висвітлення у наукових розвідках С. Бадора, А. Кельм, Д. - К. Мажец, Б. Матяс, А. Мацяж, Й. Рачковска та ін. Першу спробу аналізу соціального сирітства зроблено у дослідженнях А. Шимборської, яка виокремила два значення цього поняття: у ширшому розумінні – коли дитини насправді позбавлена природної сімейної опіки, але залишається формально під опікою батьків, через спільне житло перебуває з ними у постійному контакті. У вузькому значенні – соціальне сирітство трактоване як ситуація, в якій дитині не вистачає опіки і виховних впливів зі сторони живих батьків. А. Тинельські виокремив чотири види соціального сирітства, взявши за основу його джерела: соціальне правове сирітство, соціальне випадкове сирітство, соціальне сирітство, соціальне емоціональне сирітство [9, 727]. Неадекватність соціального сирітства підкреслювали М. Бальцерек, І. Юндзілл, М. Якубовські, З. Домбровські, пропонуючи використання інших термінів, які визначають це явище: “явне сирітство”, “сімейне сирітство”, “сімейно-патологічне сирітство” Достатньо широко означена проблема представлена у довідкових виданнях, зокрема, “Новому педагогічному словнику” (“Nowy słownik pedagogiczny” W. Okonia), семитомній

педагогічній енциклопедії, виданій упродовж 2003 – 2008 рр. (Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku”, t. 1 – 7).

У вітчизняній педагогічній науці знайшла висвітлення проблема опіки над дітьми в добу трансформації суспільного устрою, зокрема: розвиток системи опіки в Україні та опікунсько-виховну функцію школи (Б. Ступарик), проблеми опіки над дітьми в позашкільних закладах (Т. Завгородня), опікунську діяльність сучасного дошкільця (Н. Лисенко). Виховання і навчання дітей-сиріт, адаптація їх у соціальне середовище була предметом особливого зацікавлення багатьох вітчизняних педагогів – Я. Гошовського, Б. Кобзар, Г. Марочко, С. Мещерякової, З. Плохий, Ж. Юзвак, В. Яковенко та ін. Вихованню дітей-сиріт у творчому доробку Я. Корчака присвячено праці польських (Я. Більчицька, А. Левін, І. Неверлі, М. Якубовський та ін.) й українські (С. Денисюк, Л. Коваль, С. Сисоєва, В. Яковенко та ін.) дослідники. Водночас аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми розвитку опіки над дітьми-сиротами у Польщі виявив, що на шпальтах вітчизняної літератури практично відсутній історико-педагогічний аспект.

**Мета статті** – висвітлити історико-педагогічний аспект розвитку опіки над дітьми-сиротами у Польщі до 1939 р.

Міркування над поняттям “опіка” та її походженням потрібно розпочати із з’ясування цього поняття у польській педагогіці. Визначення його сутності потрібне для розуміння його походження і зв’язку з поняттями “виховання” і “допомога”.

“Nowy słownik pedagogiczny” В. Оконя дає таке визначення дефініції “виховання”: свідомо організована суспільна діяльність, яка опирається на виховні відносини між вихованцем і виховником, метою якої є прояв змін в особистості вихованця [10, 462].

Допомога – категорія суспільної поведінки, яка має на меті поліпшення чиєїсь ситуації чи запобігання погіршення даного стану [4, 623].

Опіка над дитиною – різноманітні діяння, які проводять відповідні інституції чи особи з метою забезпечення щоденних потреб дітей, а також усестороннього розвитку їх особистості. Особливо інтенсивної опіки вимагають діти, які перебувають у складних життєвих і виховних

умовах, а також діти, розвиток яких є під загрозою [4, 287].

Особи чи інституції, які взялися за опіку дітей, несуть за це моральну і правову відповідальність. Опіка над дитиною пов'язана з вихованням: виховання сприяє активізації і самостійності одиниць, що перебувають під опікою. До опікунських інституцій, які забезпечують повну опіку, належать сім'я, будинок дитини, дошкільні установи. Інтернат, світлиці, клуби, будинки молоді та ін. – надають часткову опіку [10, 287].

Дефініцію “сирітство” В. Оконь визначає як стан, коли дитина позбавлена батьків [10, 369]. Б. Матияс вважає, що явище сирітства є однією з головних причин опіки над дитиною і має давню історію. Трактують поняття “сирітство” у сучасних умовах є дуже еластичним і неоднозначним [9, 725].

Розрізняють природне сирітство як результат смерті одного або обох батьків і соціальне сирітство, яке полягає на позбавленні дитині природного сімейного середовища як наслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин розпаду сім'ї. Обидва різновиди сирітства виступають причиною труднощів у вихованні дітей: у першому випадку завданням виховних інституцій (приймомна сім'я, будинок дитини) є компенсація відсутності сім'ї; у другому випадку – заміна поганих впливів середовища загальноприйнятими з точки зору виховання.

Опіка була і є однією з головних складових людського життя. Виникнення опіки сягає початку історії людства. Межі походження чи зародження опіки окреслені не чітко. Правдоподібно її початок сягає австралопітека. Еволюція людини, як і техніки чи науки, йшла швидко. Розумна людина (*Homo Sapiens*) вдосконалювала тільки форми, які були започатковані мільйон років тому.

Еволюційний розвиток людини дає можливість висунути припущення, що наші предки, живучи в складних умовах, піклувалися один про одного. Виявом опіки, наприклад, був порядок поділу здобутої під час полювання їжі. З. Домбровський сформулював кілька гіпотез, які торкаються опіки між людьми. Першою з них є твердження, що а) передісторична опіка полягала в тому, що родичі дбали про потомство до часу його відокремлення (самостійності); б) опікунська діяльність в інших ділянках розвинулася раніше, ніж у звірів, в) межі потреб, які задовольнялися, були наближені до тих, які сьогодні спостерігаємо у найбільш розвинутих звірів (мавп) – це біологічні потреби, безпека, приналежності, забави і яскраве зародження вищих потреб, г) механізми інстинкту і особистого досвіду опіки значною мірою підтримані або замінені

здобутими опікунськими діями, д) основні функції опіки – збереження життя і забезпечення певного процесу розвитку – не відрізнялися суттєво від функцій опіки звірів, е) опіка між людьми мала охороняти підопічних від небезпеки, пов'язаної з місцем проживання, що відсутнє у звірів тощо [3, 43 – 44].

Початок опіки сягав доісторичного періоду, а її розвиток був належно оцінений тільки в середньовіччі. Тогочасною домінуючою формою опіки була благодійність. Опіка здійснювалася в основному через костел або релігійні інституції. Костел стверджував, що найважливішою є допомога, якої потребує людина через ближнього. Бідні особи могли розраховувати на підтримку рідних і чужих людей. Кожен мав обов'язок поділитися своїм добром з тими, хто його потребує. З XIII ст. почали виникати притулки, метою яких було забезпечення основних потреб: фізична безпека, релігійне і моральне виховання, а інколи навчання читанню, письму і математиці [1, 158]. Поява сирітства і бездомних дітей була породжена війною, бідністю або епідемією. Тому важливо було створювати притулки, дитячі будинки, а також інші осередки, в яких діти отримували б підтримку і допомогу.

В епоху середньовіччя допомогу отримували не тільки бідні, але й хворі люди, волоцюги, прочани і сироти. Поводження з дітьми з бідних родин було жорстоким. Дітей віком до 12 років змушували тяжко працювати, а часто понад силу. Лікарні виконували роль опікунської інституції. У X ст. почали виникати медичні братства, метою яких була благодійна діяльність. У XII ст. краківський єпископ Іво Одровонж упровадив у Польщі закон Святого Духа, заснований в 1198 р., який уже в XVI ст. мав під опікою 1200 лікарень [12, 59].

У Польщі 1108 року Петро Властв заснував на горі Суботці лікарню і віддав під опіку ченцям Св. Августина. Це – найстаріша лікарня в Польщі, яка існувала до XVIII ст. Невдовзі після цього 1170 року Мешко Старий спорудив лікарню у Познаню, а опіку над ними мали медичні братчики закону Св. Яна Єрозолімського [6, 25]. Деякі тогочасні лікарні неохоче опікувалися сиротами. Діти, залишені мамами в лікарнях, потрапляли на виховання у села, а потім їх навчали відповідної до статі професії.

У кінці середньовіччя система допомоги була добре розбудована. Опіку, допомогу і підтримку можна було отримати в різних інституціях. Занедбані дітьми і сиротами займалися лікарні для дорослих, заклади опіки при парафіях.

У 1717 р. священик Габріель Баудонін (1689–1768) спорудив сиротинець для підкинутих дітей, який діяв до 1732 р. Ця

інституція їх збирала і розміщувала в будинку при костелі Св. Христа. Цей заклад згодом назвали лікарнею Дитятка Ісуса. Спочатку його утримували з пожертв, які вдалося зібрати священику Бедуїнові. Ці гроші призначив для лікарні на вул. Варецькій. Цей заклад протягом року приймав майже 1000 дітей. Це було причиною переповнення, неприродної опіки, що згодом переростало в хвороби, епідемії, а часто і смерть дитини. У 1729 році виникла масонська ложа, яка мала вільнодумний характер. Метою товариства була добродійність для осіб, які її потребують [7, 17].

Система опіки в Польщі розвивалася швидко, а інституцій, які надавали допомогу бідним, було щораз більше. У 1814 р. з ініціативи П. Ле Фокса утворилося благодійне товариство – Варшавське Добродійне Товариство. Це товариство допомагало жебракам, убогим, волоцюгам і сиротам, організувало різні форми допомоги дітям, зокрема, літні колонії, дошкільні установи, клуби, світлиці. Сфера його діяльності рік у рік розширювалася. У 1874 р. товариство мало під опікою 19 сиротинців, у яких перебувало майже 1500 дітей.

Проблема бідності після Першої світової війни набула поширення. Виникли значні труднощі, пов'язані з опікою дітей-сиріт, занедбанями і бідними дітьми. Кількість дітей-сиріт і знедолених дітей сягала близько 100 тисяч, що змушувало владу вжити відповідних заходів. Цією справою зацікавилася Женевська декларація, прийнята 23 лютого 1923 року Генеральною радою міжнародного зв'язку допомоги дітям в Женеві. Вона передбачала потреби дитини і її всебічний фізичний та психічний розвиток [5, 105].

У міжвоєнний період плідно працювали створені на початку ХХ ст. громадські організації й об'єднання, а також виникали нові добродійні товариства. Заслуговує на увагу діяльність Товариства сиротинських гнізд, заснованого у 1908 р. Метою його діяльності було скерування дітей до прийомних сімей, створення дитині атмосфери доброзичливості і тепла, оскільки це є умовою нормального розвитку [2, 14–16].

Опіку над дітьми здійснювало і Робітниче товариство приятелів дітей, завдання якого полягало у допомозі родинам і державі у вихованні дітей. Одним з найкращих був осередок у м. Жулібож. Діти отримували фахову медичну і виховну опіку. Товариство організувало ігрові майданчики, ляльковий театр, дидактичні засоби, а також розпочало співпрацю з родичами, згуртовувало молодь і дітей з селянських і робітничих родин [8, 204]. Товариство замінило благодійні інституції, а

його представники зосереджували увагу на допомозі дитині через громадськість. Наймолодші трактувалися з гідністю як повноправні громадяни. Також було запроваджено систему самоврядування і різноманітні гуртки за інтересами.

1932 року в Польщі діяло 887 закладів та інституцій для сиріт і знедолених дітей, в яких перебували близько 44 177 вихованців [11, 248]. Однак інтенсивний розвиток виховної системи над дітьми-сиротами був перерваний Другою світовою війною.

Міжвоєнний період характеризується появою багатьох концепцій виховання дітей-сиріт, пошуком і вдосконаленням різноманітних форм опіки, опікунсько-виховної системи, яка опирається на діагностику і суб'єктивне трактування дитини, подоланням недоліків інституційного виховання дітей, формуванням виховного середовища в природному середовищі людини, удосконаленням методів навчання і виховання. До різноманітних видів діяльності були причетні творці польської педагогіки і опікунської практики: Януш Корчак (Генрік Гольшмідт (1878 – 1942)), Юзеф Чеслав Бабицькі (1880 – 1952), Казімеж Єжевські (1877 – 1848), Гелена Радлінська (1879 – 1954), Марія Гжегожевська (1888 – 1967), Казімеж Лісецькі (1902 – 1976). Їхній творчий доробок репрезентує розв'язання опікунсько-виховних і культурно-освітніх проблем дітей-сиріт, які не втратили своєї актуальності для сьогодення.

Подальшого вивчення потребують форми опіки над дітьми-сиротами в історії польської педагогічної думки у міжвоєнний період, опікунсько-виховна система К. Лісецького, діяльність громадських організацій та інституцій щодо виховання дітей-сиріт.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bartnicka K., Szybiak I. Zarys historii wychowania. – Warszawa: Żak, 2001. – 220 s.
2. Bek J. Opieka nad sierotami. – Lwów: Księgarnia Polska Bernarda Polonieckiego, 1916. – 26 s.
3. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie. – 4-e wyd., popr. i uzupeł. – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. – Т.1 – 269 s.
4. Hajduk B. Pomoc // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa: Żak, 2003. – Т. IV. – S. 623 – 660.
5. Historia Wychowania wiek XX / Pod red. J. Miąso. – Warszawa: PWN, 1980. – 475 s.
6. Kępmński Cz. Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka. – Lublin: Wydaw. UMCS, 2003. – 145 s.
7. Koralewski K. Opieka Społeczna (Dobroczynność Publiczna). – Warszawa: Warszawa: Nakł. Księgarni F. Hoesicka, 1918. – 206 s.
8. Krasucki J. Historia wychowania. Zarys syntetyczny. – 2-e wyd., popr. – Warszawa, WSiP, 1989. – 263 s.
9. Matyjas B. Sieroctwo // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa: Żak, 2003. – Т. V – S. 725 – 728.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa: Żak, 2004. – 486 s.

11. Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej /Pod. red. K. Poznańskiego. – Lublin, Lublin : Wydaw. UMCS, 1991. – 497 s.

12. Pomoc dzieciom w czasie wojny: symposium [konceptja wyd. i dobór wierszy Eulalia Rudak]. – Warszawa: Fundacja "Moje Wojenne Dzieciństwo", 2002. – 105 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Яким Юрій Васильович** – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* педагогічний аспект розвитку опіки над дітьми-сиротами у Польщі.

## ЗМІСТ

<b>Григорій ПУСТОВІТ</b> КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗМІСТУ .....	3
<b>Валерій РАДУЛ</b> РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....	9
<b>Алла РАСТРИГІНА</b> ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ .....	16
<b>Ольга РАДУЛ</b> ВИТОКИ „ШКОЛИ ПІД БЛАКИТНИМ НЕБОМ” ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО .....	20
<b>Анатолій РАЦУЛ</b> АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ .....	23
<b>Анатолій ТУРЧАК, Олена МАРКОВА</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ .....	28
<b>Людмила БАБЕНКО</b> ФАХОВА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....	32
<b>Євгенія БЕСЕДІНА</b> ШЛЯХИ Й ЗАСОБИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ .....	36
<b>Геннадій БРОДСЬКИЙ</b> РОЛЬ ОРКЕСТРУ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	40
<b>Наталія ГАГАРІНА</b> МОНИТОРИНГ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	44
<b>Ольга ГАВРИЛЕНКО</b> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	47
<b>Тетяна ГЕРАСИМЕНКО</b> ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ВИХОВНІ ІННОВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА .....	51
<b>Олена ГОРБЕНКО</b> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	56
<b>Олена ГОРОЖАНКІНА</b> РОЛЬ ФУНКЦІЙ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ФОРМУВАННІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ .....	61
<b>Світлана ГУБА</b> МІСЦЕ, РОЛЬ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	64

<b>Оксана ГУР'ЯНОВА</b> ЗРОСТАННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРОБЛЕМА ЇХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	68
<b>Оксана ДАНИЛКО</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ .....	72
<b>Тетяна ДОВГА</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	76
<b>Микола ДУБІНКА</b> СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПРОЦЕС ЇХ ПОДАЛЬШОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	80
<b>Олександр ЖОСАН</b> ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО АПРОБАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	86
<b>Долорес ЗАВІТРЕНКО</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	91
<b>Павло КАРПЛЮК</b> ЕДИННИЙ ГОСУДАРСТВЕННИЙ ЕКЗАМЕН В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (2001-2009 гг.) – ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	95
<b>Наталія КОНОНЕЦ</b> ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	99
<b>Тетяна КРАВЦОВА</b> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ТВОРЧОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДОЛОГІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	107
<b>Неля МАЗУР</b> СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ.....	111
<b>Олена МАРКОВА</b> СИСТЕМА ЗНАНЬ ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИКОРИСТАННЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	116
<b>Аліна МАРТІН</b> ПОШУКИ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА (XIX – початок ХХ століття).....	120
<b>Наталія МИРОНЕНКО</b> ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧО- ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ.....	123
<b>Борис НАБОКА</b> КЛЮЧОВІ ДОМІНАНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	126
<b>Наталія ПАСІЧНИК</b> ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С.МАКАРЕНКА .....	131
<b>Анна ПЕТЮРЕНКО</b> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	134
<b>Наталія ПОПОВИЧ</b> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	138

<b>Олександр РАЦУЛ</b>	ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНА І ОРГАНІЗОВАНА ФОРМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	143
<b>Наталія САВЧЕНКО</b>	ПОЧАТКИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ. ГЕНРИК ЙОРДАН.....	146
<b>Наталія СВЕЩИНСЬКА</b>	АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	153
<b>Оксана СНІГОВСЬКА</b>	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	157
<b>Олексій СТАСЕНКО</b>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	161
<b>Аліна СЬОМАК</b>	СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	167
<b>Наталія УЙСІМБАЄВА</b>	САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	171
<b>Лариса ФЕДУН</b>	ПРОФЕСІЙНІ ДОМАГАННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ.....	176
<b>Оксана ФЛОНЕНКО</b>	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ДОКОРІННИХ СОЦІАЛЬНИХ І КУЛЬТУРНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ (20 - ті роки ХХ ст.).....	180
<b>Інга ШЕВЧЕНКО</b>	ОСВІТА І ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ.....	185
<b>Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	188
<b>Юрій ЯКИМ</b>	РОЗВИТОК ОПІКИ НАД ДІТЬМИ-СИРОТАМИ У ПОЛЬЩІ (історико-педагогічний аспект).....	193

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

## Випуск 87

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 28.09.2009. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 22,6. Тираж 300. Зам. № 5721.

---

**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)