

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 97

Серія:
Педагогічні науки

Кіровоград – 2011

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 97. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 378 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

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

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 26 квітня 2011 р.).

Статті подано у авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2011.

РОЛЬ САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Маріанна КНЯЗЯН (Одеса)

У статті розкривається сутність і структура самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Розглядається вплив цієї діяльності на формування системи компетентностей (науково-пізнавальна, соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційно-технологічна, професійна й компетентність саморозвитку).

В статті розкривається сутність і структура самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Розглядається вплив цієї діяльності на формування системи компетентностей (науково-пізнавальна, соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційно-технологічна, професійна й компетентність саморозвитку).

Ключові слова: самостійно-дослідницька діяльність, компетентність.

В аспекті оптимізації формування компетентностей майбутніх учителів іноземних мов проблема підвищення ефективності самостійно-дослідницької діяльності набуває першочергового значення, оскільки саме цей вид пізнавальної праці студентів забезпечує розвиток їхньої методологічної культури, соціальних якостей, креативного потенціалу, критичного мислення. Ця проблема пов'язана з такими важливими завданнями сучасної педагогіки вищої школи, як активізація професійної підготовки фахівців, створення можливостей для творчої самореалізації, формування вмінь організації наукового пошуку.

Вивчення вітчизняного й зарубіжного наукового фонду дозволяє окреслити такі напрями дослідження окресленого питання:

- методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів (С. Гончаренко, І. Зяюн, В. Кремень, В. Кушнір, Н. Ничкало, Ф. Паркер, В. Радул, К. Роджерс),

- компетентнісний підхід як парадигма розвитку особистості сучасного фахівця (Н. Кічук, М. Князян, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко),

- самостійна робота в кредитно-модульній системі організації навчального процесу (А. Бінкер, В. Бурак, Р. Пол, М. Солдатенко).

Втім, проблема оптимізації розвитку компетентностей майбутніх фахівців засобами самостійно-дослідницької роботи не була розкрита в праці потребує свого поглибленого вивчення. Це зумовило необхідність висунення такої мети статті: розкриття сутності компетентностей майбутніх учителів іноземних мов та виявлення впливу самостійно-дослідницької діяльності на ефективність їх формування.

На основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду побудови комплексу компетентностей майбутніх фахівців та системи внутрішніх компонентів кожної компетентності ми розглядаємо подані нижче положення як вихідні для побудови моделі спеціаліста – вчителя іноземних мов:

- ключовими компетентностями для вчителя цього фаху виступають науково-пізнавальна, професійна, комунікативна, полікультурна, соціальна, інформаційно-технологічна та компетентність саморозвитку;

- структуру кожної з означених компетентностей представлено такими компонентами, як мотивація; цінності та етичні норми; ставлення; емоції; знання; пізнавальні вміння і навички; практичні вміння і навички.

Вивчення функціонального навантаження самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов у формуванні його науково-пізнавальної компетентності засвідчує, що ця діяльність вимагає для власного ефективного розгортання мобілізацію методологічних знань, які забезпечують нормативну організацію будь-якого дослідження, його парадигмальний ґрунт (С. Гончаренко, В. Краєвський). Саме тому самостійно-дослідницька діяльність актуалізує у студентів системні знання сучасних науково-педагогічних парадигм і концепцій. Система пізнавальних і практичних умінь, гностичні емоції та мотиви науково-пізнавальної компетентності формуються та розвиваються в самостійно-дослідницькій діяльності в умовах когнітивного дисбалансу. Він, як відомо, задається проблемним характером самостійно-дослідницьких завдань. Цей дисбаланс породжує внутрішню мотивацію пізнання, бажання відшукувати нову інформацію, досліджувати й інтерпретувати її.

Функціональна своєрідність самостійно-дослідницької діяльності в активізації формування соціальної компетентності вчителя іноземних мов полягає в тому, що вона слугує забезпеченню процесу оволодіння системою антропоцентричних цінностей, що значно посилюють соціальну спрямованість особистості; вихованню ініціативності, ентузіазму, активності. Мотиваційно-ціннісна сфера самостійно-дослідницької діяльності, заломлюючись через рефлексивну, утворює схему ціннісно-рефлексивних детермінант «Я» – «Інші» – «Що?» – «Яким чином?». Їх

взаємозв'язок «Я» – «Інші», «Що» – «Яким чином» допомагає висвітлити мотивацію та цільову спрямованість соціальної активності особистості, наприклад: «Що я можу зробити для інших і яким чином?». Така рефлексія прогностичного характеру сприяє розкриттю в особистості власних ресурсів у творенні соціального блага, визначенню конкретних напрямів втілення своїх ідей, накресленню відповідної програми дій. Узагальнення цієї схеми на рівні «Я» – «соціум» задля самооцінки свого функціонування «в соціумі», «із соціумом», «для соціуму» дає можливість більш повно висвітлити власні досягнення в суспільстві, побачити себе з боку інших, визначити динаміку свого соціального руху. За схемою «Я» в соціумі» передбачається розкриття особистістю власних позицій, можливостей та ролі. Схема «Я» із соціумом» націлює на осмислення взаємодії з членами суспільства, на оцінку свого ставлення до людей, на аналіз емоцій, що виникають у процесі спілкування та спільної діяльності. Така схема, як «Я» для соціуму», спрямовує особистість на дослідження власного внеску в розвиток людства, у прогрес цивілізації. Причому цей самоаналіз передбачає визначення сфер власної соціальної активності як у мікросоціумі, так і в макросоціумі. Соціальна мобільність і дієвість майбутнього вчителя здебільшого залежать від володіння ним тим теоретичним фондом, який закладається в зміст самостійно-дослідницької діяльності, та який дозволяє створити певну систему базових знань майбутнього фахівця про генезис суспільства, його структуру, специфіку функціонування, засоби соціальної самореалізації особистості, шляхи забезпечення гармонійного колективного співіснування на засадах культурного, етнічного, політичного плюралізму. Для вчителя іноземних мов принципово важливим є володіння означеними аспектами в розрізі соціальної практики країни, мова якої вивчається, оскільки вчитель має бути готовим відобразити розвиток демократичного дискурсу цієї країни.

Висвітлюючи роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні комунікативної компетентності, наголосимо, що в межах мотиваційно-ціннісного компонента прагнення до пізнання світу через мови дозволяє виховувати у студентів повагу до інаковості кожного представника іншої культури як засобу збереження плюрилінгвізму і мультикультурності у світі. Володіння методами наукового пізнання, вміння оперативного та максимально повно опрацювати наукову інформацію, організувати педагогічний експеримент дозволяють майбутньому вчителю оптимізувати викладання іноземної мови,

розробити власні прийоми з виховання в учнів поваги, толерантності, інтересу до інших мов, культур, способів життєдіяльності. Значна роль відводиться також рефлексивній складовій самостійно-дослідницької діяльності, оскільки рефлексія є важливим засобом оцінки особистістю власного рівня досягнень у сфері володіння іноземною комунікацією. Більше того, оволодіння широким спектром знань, практичних умінь і навичок вимагає постійного рефлексивного співвіднесення того, що вже є внутрішнім надбанням студента, з тим ідеалом учителя-фахівця, до якого він прагне.

Самостійно-дослідницька діяльність є суттєвим важелем у формуванні полікультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, оскільки надає можливість здійснювати власний внесок у виховання в учнів ідеалів і цінностей на засадах полікультурного взаємозбагачення представників різних народів. Рефлексивний аспект самостійно-дослідницької діяльності спонукає особистість до оцінки власних позицій, дій та досягнень у контексті діяльності представників інших культур. Це допомагає, з одного боку, адекватно оцінити власний внесок у розширення спектру міжкультурної взаємодії, з іншого – розглядати цінності й надбання представників інших етносів як смисловий орієнтир для свого самозростання та демократичного становлення своєї країни. Аналіз дидактичної потужності змістового і процесуально-операційного компонентів цієї діяльності у формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов дозволяє стверджувати, що означена компетентність вдосконалюється завдяки можливості спрямування студентів на дослідження фонду загальногуманітарних культуроорієнтованих знань, вивчення закономірностей міжкультурної співпраці, ознайомлення із специфікою побудови різних технологій у культурно гетерогенному складі учнів певного класу.

Функціональна роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні інформаційно-технологічної компетентності полягає в тому, що означена діяльність спрямована на виховання гуманістичних смислів особистості. У контексті самостійно-дослідницької діяльності формується здатність особистості протистояти антигуманному впливу технократичного мислення, поважати індивідуальну винятковість, свободу, цінність інших людей – співучасників творчої взаємодії в інформаційному просторі. Важливим аспектом впливу самостійно-дослідницької діяльності на ефективність формування інформаційно-технологічної компетентності є створення цією діяльністю певної інформаційної нестачі, обмеженості наукової аргументації, що активізує пошук необхідних

матеріалів в електронних виданнях. Окрім цього, самостійно-дослідницька діяльність передбачає педагогічне моделювання, проектування, прогнозування, що здійснюються за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення та використання мережі Інтернет. Внутрішнє протистояння технократії посилюється завдяки сформованим рефлексивним особистісним якостям. Здатність до самоаналізу і самооцінки дозволяє більш чітко усвідомити цілі власної творчості в інформаційному просторі. У більш вузькому плані ця проблема відбивається в усвідомленні майбутнім учителем наявних інформаційних ресурсів, точному програмуванні своєї діяльності в Інтернет-просторі (за допомогою алгоритму: що відшукувати? - де? - якими засобами?). Дослідницькі вміння, сформовані в контексті самостійно-дослідницької діяльності, сприяють ефективному опрацюванню інформації та її використанню. Серед таких умов окреслено структурний і функціональний аналіз, системний синтез, класифікацію, моделювання, проектування, прогнозування. Ці вміння забезпечують цілісність процесів накопичення матеріалів, обробку та побудову на їх основі авторської педагогічної технології з послідовним визначенням взаємозалежностей усіх її елементів, умов упровадження, прогнозу ефективності.

Дидактично потужним потенціалом відзначається зміст самостійно-дослідницької діяльності у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Так, у знаннієвий контекст цієї діяльності вписується широкий спектр сегментів педагогічної праці, який може бути вивчений у її межах. Це є можливим завдяки тому, що провідні змістові галузі самостійно-дослідницької діяльності відображають інформаційний модус професійно-педагогічної праці в усіх варіантах його вираження: досвід, діяльність, спілкування. Самостійно-дослідницька діяльність є саме тим видом навчальної праці студентів, що підтримує їхню активність і мобільність засобами різностороннього пошуку в царині педагогічної професії. На процесуально-операційному та змістовому рівнях ця діяльність включає студентів у напружене дослідження різнобічних проблем, що диференціюються відповідно до сфер розгортання професійної діяльності, завдяки чому кожне самостійно-дослідницьке завдання добудовує фундамент накопичених

знань, практичних і пізнавальних умінь майбутніх фахівців.

Щодо компетентності саморозвитку, то в цьому аспекті слід наголосити на ролі самостійно-дослідницької діяльності у формуванні духовно-ціннісного ядра означеної компетентності. Ця діяльність володіє потенціалом закладати в особистості певні орієнтири (ідеали, переконання, життєві цілі), які визначають характер і динаміку її самоактуалізації, а також забезпечувати набір конкретних технологій задля покрокового саморозвитку студента як професіонала-дослідника. Потенціал самостійно-дослідницької діяльності у формуванні компетентності саморозвитку майбутнього вчителя полягає у її спроможності активізувати прагнення до самоздійснення як максимально повної реалізації своїх сил з виявленням особистої відповідальності за цей процес, набуття теоретичних знань і практичних навичок самовиховання на основі самопізнання, формування рефлексивних умінь самооцінки, самоконтролю, самокорекції як передумови ефективного професійного самотворення.

Отже, роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні компетентностей майбутніх учителів іноземних мов полягає в її методологічній, функціональній, процесуальній, змістовій спроможності впливати на когнітивну активність, продуктивність генерації інноваційних знань, мобільність і гнучкість прийняття рішень, персональну ефективність студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
2. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Кичук Надежда Васильевна. – К.: 1993. – 386 с.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.
4. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5-14.
5. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Князян Маріанна Олексіївна – професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Наукові інтереси: роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні системи компетентностей майбутніх учителів іноземних мов.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР, Наталя РОЖКОВА (Кіровоград)

У статті досліджується зв'язок мотивів навчання зі структурою навчальної діяльності.

В статті досліджується зв'язок мотивів навчання зі структурою навчальної діяльності.

Ключові слова: діяльність, види і предмет діяльності, дії, операції, навчальна проблема, мотив, живі знання, свідоме навчання, інтегральний образ навчальної проблеми.

Метою статті є дослідження структури навчальної діяльності на прикладі навчальної проблеми – розв'язування квадратних рівнянь – та формування мотивів до навчальної діяльності у процесі розв'язування проблеми. Досить багато праць різних учених присвячено проблемам діяльності, її окремих видів та мотивів. Серед них можна виділити праці О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та ін.

Зокрема О.М.Леонтьєв писав: “Окремі конкретні види діяльності можна відрізнити між собою за якою завгодно ознакою. ... Однак головним, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість. ... Предмет діяльності є її дійсним мотивом. ... Він може бути як речовим, так і ідеальним, як можливий для сприймання, так і в уявленні, в думці. Головне, що за мотивом завжди стоїть потреба, що він завжди відповідає тій чи іншій потребі. ... Основною складовою окремих людських діяльностей є дії, котрі й здійснюють ці діяльності. Дією ми називаємо процес, котрий підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес підпорядкований свідомій цілі. Подібно до того як поняття мотиву зіставляється з поняттям діяльності, поняття цілі зіставляється з поняттям дії” [3, с.153].

Мотив виконує спонукальну функцію. Саме мотив спонукає суб'єкт учіння до розв'язування навчальної проблеми, тобто, до дій. “Дії, котрі здійснюють діяльність, спонукаються її мотивом, однак спрямовані на ціль”, зазначає О.М.Леонтьєв. [3, с.154]. С.Л.Рубінштейн вважав, що систематична навчальна діяльність пов'язана з певним періодом життя суб'єкта учіння, коли він досяг певного рівня розвитку, коли йому стає доступним новий тип мотивації навчальної діяльності – установка на результат учіння, усвідомлення обов'язків учіння, здатність прийняти на себе завдання, зростання пізнавального інтересу, котрий забезпечується певним рівнем вже сформованих пізнавальних можливостей [4, с. 91].

Розв'язування навчальної проблеми (задачі) складається з послідовності дій. На

думку О.М.Леонтьєва: “Людська діяльність не існує інакше, ніж у формі дії чи ланцюга дій” [2, с. 154]. Дія якісно виражає ту діяльність, у якій вона здійснюється, наприклад у навчальній діяльності повинні бути і навчальні дії.

Навчальна діяльність, так як і будь-яка інша, складається із ланцюга дій. Види навчальної діяльності відрізняються насамперед предметом діяльності. Предметом навчальної діяльності здебільше є навчальні ситуації, навчальні завдання у різних формах. Тоді мотив навчальної діяльності як спонукання суб'єкта діяльності до дій, визначається інтегральним образом проблемної навчальної ситуації: обсягом, змістом і системністю (складністю та системними зв'язками). Мотив пов'язаний з потребою. У суб'єктів викладання та учіння виникає потреба у розв'язуванні навчальної ситуації. Отже, мотив до навчальної діяльності буде визначатися обсягом, змістом і системними зв'язками між різними видами діяльності.

Навчальна діяльність має головну ціль. Щоб досягти її і виконується ланцюг дій суб'єктом діяльності. Кожна дія якісно перетворює предмет діяльності, точніше його знакову чи іншого вигляду модель у нову модель. Кінцевий стан предмету діяльності буде (згідно цілі) потрібний стан цього предмету у вигляді певної моделі. Загальна ціль розкладається в ієрархічну систему часткових цілей, досягнення яких здійснюється окремими діями. Таким чином, системі цілей, які породжені усвідомленою загальною метою, можна поставити у відповідність дії, кожна з котрих й забезпечить виконання певної часткової дії. Однак взаємно однозначної відповідності тут може й не бути. Наприклад, для досягнення певної часткової цілі можна виокремити цілий частковий ланцюжок дій. Однак у найпростішій моделі між частковими цілями й відповідними діями можна установити взаємно однозначну відповідність. Зазначимо, що часткові цілі і відповідні дії їх досягнення визначаються навчальною діяльністю і є навчальними. Отже дії, за допомогою яких здійснюється розв'язування конкретної навчальної ситуації повинні бути “навчальними” з позиції “навчальності” цієї навчальної ситуації.

Мету навчальної проблеми можна тлумачити, згідно А.Н.Леонтьєва, як усвідомлений образ зв'язку навчальної ситуації. У традиційному навчанні мета навчальної проблеми за звичай задається

викладачем чи учителем “у готовому вигляді”. У житті проблеми для свого розв’язання вимагають від суб’єкта діяльності створення системи цілей – процесу цілеутворення (наприклад, у вигляді ієрархії), як важливої складової діяльності. Звідси випливає, що навчальні ситуації, навчальні завдання повинні якомога тісніше пов’язуватися з життям.. Життя є нескінченно можливою реальністю з різноманітними різними видами діяльності. Отже навчальні ситуації, навчальні завдання повинні містити (охоплювати) якомога більше різних видів діяльності, що спонукатиме суб’єкт учіння до критичного аналізу у виборі способів розв’язування навчальної ситуації, творчості, інтеграції знань, здобутих різними способами. Мета навчальної проблеми не винаходиться довільно суб’єктом учіння чи викладання, вона випливає з об’єктивних обставин відповідної навчальної ситуації, з її змісту, структури, особливостей. Завданням суб’єкта викладання чи учіння надати загальній меті певного формального опису, наприклад у вигляді словесного висловлення, тобто сформулювати її. Потрібно зауважити, що конкретна навчальна ситуація моделюється вчителем чи викладачем, виходячи з конкретних цілей навчання, які передбачені навчальними планами, програмами, методичними рекомендаціями. Однак типові навчальні ситуації виокремлені педагогічною наукою, перевірені багаторічною практикою й тому мета типової навчальної ситуації для учасника педагогічного процесу випливає з неї самої.

Процес цілеутворення є складним творчим процесом, зокрема “методом спроб і помилок” покроковими апробаційними діями. Досягнення мети навчальної проблеми (розв’язування відповідної проблемної ситуації) здійснюється на основі послідовності виконання часткових цілей, кожна з яких досягається частковим ланцюжком дій чи однією дією. Перефразовуючи О.М.Леонтєва, можна сказати, що будь яка мета навчальної проблеми досягається в певній конкретній об’єктивній стосовно навчальної проблеми ситуації. Отже кожна окрема дія у процесі розв’язування навчальної ситуації буде здійснюватися в певних умовах. Тому дія має ще й операційний аспект, яким способом виконати дію за певних умов. “Здійснення дії відповідає задачі; задача – це і є ціль, котра задана в певних умовах”, – стверджує О.М.Леонтєв [там само, с 156]. Тому навчальна ситуація для свого розв’язування повинна бути описана у вигляді задачі. Задача має предмет у початковому заданому стані (початкова модель задачі). Розв’язком задачі буде потрібний стан предмету задачі (модель предмету задачі, котра отримується у процесі розв’язування задачі).

Процес розв’язування задачі є процесом послідовних перетворень її вихідної моделі аж до потрібної моделі. У процесі розв’язування задачі суб’єкт учіння повинен вибрати чи відшукати (створити) спосіб розв’язування. Кожне перетворення моделі задачі можна розглядати як дію суб’єкта навчальної діяльності (учіння). Ще раз: дія в розв’язуванні задачі (загалом навчальної проблеми) повинна визначатися “навчальністю” конкретної задачі чи у більш широкому тлумаченні – навчальної проблеми. Якщо дія стосовно конкретної навчальної проблеми не несе “навчального” навантаження, когнітивного навантаження, не відображає смислу проблеми навчання, а здійснюється суб’єктом учіння “як допоміжні перетворення”, “механічно”, “без особливих зусиль”, то таку “дію” краще назвати “операцією”. Оскільки дія відбувається за певних умов, то суб’єкт учіння повинен відшукати спосіб виконання дії за певних умов. Спосіб виконання дії може матеріалізуватися в алгоритм, котрий повністю визначає послідовність операцій, виконання якої і є здійсненням дії (щодо процесу розв’язування задачі, то дія є конкретним перетворенням моделі задачі). Отже дії здебільше стосуються (породжуються) мети навчальної ситуації, а операції – умовами її досягнення.

Для прикладу можна назвати навчальну задачу: розв’язати ірраціональне рівняння (загальна мета)

$$\sqrt{2x + 5} - x = 1.$$

(1)

Можна виділити такі часткові цілі:

- 1) позбавитися ірраціональності (знака радикалу) у рівнянні (1);
- 2) знайти корені отриманого квадратного рівняння;
- 3) визначити сторонні корені рівняння (1) та вилучити їх із розв’язку рівняння (1).

Наведені цілі відображають “навчальність” задачі. Відповідними діями будуть такі.

1. Перша дія складається з операцій:

- 1.1 додавання до обох частин рівняння (1)

x

$$\sqrt{2x + 5} = x + 1;$$

(2)

1.2. піднесення лівої й правої частин рівняння (2) до квадрату

$$2x + 5 = (x + 1)^2;$$

(3)

2. Друга дія складається з операцій:

2.1. Піднесення до квадрату правої частини рівняння (3);

$$2x + 5 = x^2 + 2x + 1;$$

(4)

2.2. Зведення рівняння (4) до виду

$$x^2 = 4;$$

(5)

2.3. Розв'язування квадратного рівняння

(5) і отримання коренів

$$x_1 = 2, x_2 = -2.$$

3. Третя дія складається з операцій:

3.1. Підставимо перший корінь у рівняння (1) і здійснимо обчислення, отримаємо $1=1$.

3.2. Підставимо другий корінь у рівняння (1), отримаємо $1=1$.

Зауважимо, що друга часткова ціль і відповідно дія не володіють «навчальністю» задачі (розв'язати ірраціональне рівняння), не відображають її навчального смислу (знайти розв'язок ірраціонального рівняння). Тому цю дію можна було б об'єднати із першою дією чи третьою і вважати операцією. Однак ми її виділили в окрему дію з методичної доцільності. Що стосується першої й третьої дій, то вони виражають смисл навчальної діяльності у наведеній навчальній проблемі – розв'язування ірраціональних рівнянь. Перша дія несе те смислове навантаження, що потрібно ірраціональне рівняння (2), як вихідну модель предмету задачі, перетворити в наступну модель предмету задачі – квадратне рівняння. Третя дія виражає той смисл розв'язування ірраціонального рівняння (2), що при піднесенні до парного степеня рівняння (2) можуть з'явитися сторонні розв'язки і щоб їх вилучити потрібно здійснити перевірку розв'язків способом підстановки. Умовами виконання першої дії буде вид ірраціонального рівняння. Умовами виконання третьої дії будуть кількість коренів квадратного рівняння (4) та вид ірраціонального рівняння. Ці умови й визначають відповідні операції першої й третьої дій.

Для учасників навчального процесу увесь процес розв'язування навчальної проблеми через відповідним чином сформовану проблемну навчальну ситуацію можна зобразити так:

1. Усвідомлення суб'єктами учіння проблемної ситуації.

2. Формулювання задачі на основі конкретної проблемної ситуації.

3. Усвідомлення предмету задачі, його початкового і потрібного стану у вигляді знакових моделей.

4. Утворення системи часткових цілей (наприклад, у вигляді ієрархії) для здійснення процесу розв'язування задачі. Процес досягнення часткових цілей може бути описаний послідовністю приписів

алгоритмічного типу (з приводу алгоритмічних приписів див. Ланда [1]).

5. Кожна часткова ціль здійснюється за допомогою певної дії, котра є складовою навчальної діяльності й котра якісно змінює модель задачі навчальної проблеми. Виділені дії підпорядковуються відповідним усвідомленим частковим цілям.

6. Кожна дія виконується в певних умовах. Для її здійснення в цих умовах створюється спосіб виконання дії, котрий в кінцевому випадку виражається через ланцюжок операцій, послідовне виконання яких (алгоритм) приведе до здійснення певного виду діяльності й досягнення відповідної часткової цілі. Кожна конкретна дія може мати багато способів її виконання й відповідно мати багато алгоритмів виконання у вигляді послідовності операцій (ланцюжка операцій). Значимо, що у визначеному алгоритмі операція визначається однозначно.

Якісний і кількісний склад дій у процесі розв'язування задачі, так само як і якісний та кількісний склад операцій в кожній дії можуть бути різними, що залежить зокрема й від переваг суб'єкта учіння, його знань, умінь, творчих можливостей та інших чинників. У частковому випадку кожна дія у процесі розв'язування задачі може мати тільки одну операцію.

Отже одиницями навчальної діяльності, котрі утворюють її макроструктуру, можна назвати такі: види діяльності, котрі визначаються мотивом-ціллю навчальної проблеми (зокрема задачі), дії – процеси, котрі підпорядковуються свідомим цілям суб'єкта учіння, операції – визначаються умовами досягнення конкретних цілей у розв'язуванні проблеми навчання. Дії несуть смислове навантаження навчальної діяльності стосовно конкретної проблеми навчання й тому є смислуотворюючими чинниками навчальної проблеми та процесу її розв'язування. Тоді як операції є смислуотворюючими чинниками стосовно способу здійснення конкретної дії за певних умов.

Дослідження навчальної проблеми з позицій діяльності вимагає аналізу внутрішніх системних зв'язків, насамперед загальної мети навчальної проблеми із системою часткових цілей і відповідних дій, із системою умов, в яких досягаються часткові цілі, та відповідними способами їх здійснення, котрі визначають відповідні ланцюжки операцій. У процесі розвитку-вирішення навчальної проблеми змінюється предмет навчальної проблеми (точніше розвивається його знакова модель), можуть з'являтися нові види діяльності і відповідно буде змінюватися система мотивів для суб'єкта розв'язування навчальної

проблеми (суб'єкта оволодіння навчальною проблемою).

Мотив навчальної діяльності, згідно О.М.Леонт'єва, визначається предметом навчальної діяльності, а оскільки навчальна діяльність здійснюється через проблемну навчальну ситуацію, розв'язування котрої зводиться до задачі, то можна вважати, що мотив навчальної діяльності визначається предметом задачі, а у більш широкому тлумаченні – предметом навчальної проблеми. Можна розглядати інтегральний образ предмету навчальної проблеми, що характеризується обсягом, змістом і складністю системних зв'язків.

Згідно О.М.Леонт'єва предмети навчальної діяльності визначаються різними видами діяльностей, котрі потрібно виконати для розв'язування навчальної проблеми. Якщо за предмет навчальної проблеми взяти її інтегральний образ, то мотив навчальної діяльності визначатиметься насамперед змістом, обсягом і системними зв'язками цього образу.

Для ілюстрації останнього абзацу розглянемо таку навчальну проблему *розв'язування квадратних рівнянь*. Створимо декілька інтегральних образів цієї проблеми.

11. Розглядається квадратне рівняння виду

$$ax^2 + bx + c = 0, a \neq 0.$$

(6)

Виводяться формули коренів квадратного рівняння (6)

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

(7)

Досліджується знак дискримінанта рівняння (6)

$$D = b^2 - 4ac.$$

(8)

Робиться висновок: при $D > 0$ корені рівняння (6) дійсні і різні, при $D = 0$ рівняння (6) має один двохкратний корінь, при $D < 0$ дійсних коренів рівняння (6) не має. Розглядається теорема Вієта, котра пов'язує відомими співвідношеннями корені квадратного рівняння (6) з його коефіцієнтами. Розв'язуються приклади квадратних рівнянь на всі три типи квадратних рівнянь, які визначаються знаком дискримінанта. Розв'язуються текстові задачі, що приводять до квадратних рівнянь.

Зауважимо, що теорема Вієта є властивістю квадратного рівняння, котра пов'язує відомими співвідношеннями корені квадратного рівняння з його коефіцієнтами.

Знання, котрі необхідні для розв'язування навчальної проблеми 11 – *розв'язування квадратних рівнянь*: визначення квадратного рівняння (рівняння виду (6)), спосіб виведення формул (7) (спосіб виділення в квадратному тричлені повного квадрату), поняття арифметичного кореня (невід'ємний корінь з невід'ємного числа), спосіб підстановки для перевірки розв'язків рівняння (6) (спосіб підстановки значень коренів у рівняння), теорема Вієта та її запис у вигляді формул, загальний підхід до розв'язування задач, що приводять до квадратних рівнянь (вивчити й усвідомити умову, визначити, що дано і що потрібно знайти, сконструювати певну опору – схему, таблицю, рисунок).

Уміння, які необхідні для розв'язування навчальної проблеми – *розв'язування квадратних рівнянь*: уміти визначати серед рівнянь квадратні рівняння, користуватися формулами (7) при розв'язуванні прикладів квадратних рівнянь, визначати знак дискримінанта, виконувати обчислення за формулами (7), здійснювати перевірку коренів рівняння способом підстановки (операції додавання, віднімання, множення, ділення, добування кореня квадратного), визначати у простих випадках корені зведеного квадратного рівняння за допомогою теореми Вієта, здійснювати аналіз текстовою задачі, визначати, що в текстовій задачі дано і що потрібно знайти, будувати опору при розв'язуванні текстових задач, складати рівняння-моделі текстової задачі та розв'язувати їх, транслювати отримані числові дані на умову задачі (чи задовольняють отримані результати умову задачі).

Потрібно зазначити, що теорема Вієта у навчальній ситуації 11 *не відіграє провідної ролі* у навчанні розв'язування квадратних рівнянь. Можна навчити розв'язувати квадратні рівняння і без неї.

Таким може бути в уявленні вчителя перший інтегральний образ 11 проблеми *розв'язування квадратних рівнянь*.

Розглянемо другий інтегральний образ навчальної проблеми – *розв'язування квадратних рівнянь*.

12. Другий інтегральний образ навчальної проблеми буде складатися з 11 плюс 12.2 – *геометрична інтерпретація розв'язків квадратного рівняння та наближене відшукання розв'язків геометричним способом*.

Для цього буде створена парабола

$$y = ax^2 + bx + c.$$

(9)

і абсциси точок її перетину з прямою ox ($y = 0$) й будуть розв'язками рівняння (6).

При цьому в залежності від знаку детермінанта (8) таких точок може бути дві (точки перетину, $D > 0$), одна (точка дотику, $D = 0$) жодної (спільних точок параболи й вісі абсцис не має, $D < 0$).

Для виконання навчальної цілі на основі інтегрального образу I2.2 потрібні такі знання.

Знати рівняння квадратичної функції (9), її графік (парабола), особливості параболи (вітки параболи вгору чи вниз, парабола має вершину). Знати як визначати координати вершини параболи (виділення повного квадрату). Мати уявлення про наближені числа (наближені значення коренів рівняння (6)). Знати як пов'язані точки перетину графіка функції (9) і вісі абсцис зі знаком дискримінанту (8).

Для виконання навчальної цілі на основі інтегрального образу I2.2 потрібні такі уміння.

Уміти: будувати точки на координатній площині за її координатами, уміти знаходити координати вершини параболи, уміти складати таблицю координат точок графіка функції (9) та будувати ці точки на координатній осі, наближено визначати значення коренів рівняння (6) як абсциси точок перетину графіка функції (9) з віссю абсцис.

Розглянемо третій інтегральний образ I3 навчальної проблеми – розв'язування квадратних рівнянь.

I3. Третій інтегральний образ можна пов'язати із перевіркою коренів квадратного рівняння. Він складається з I3.1 плюс I3.2 – перевірка коренів квадратного рівняння. Традиційний спосіб перевірки коренів рівняння (9) – спосіб підстановки у рівняння (6). Якщо при цьому корені x_1, x_2 цілі числа, то утруднень при виконанні операцій не виникає. Однак дещо складніше якщо x_1, x_2 раціональні (звичайні або десяткові дробі). Ще складніші ситуації, якщо x_1, x_2 мають вигляд

$$x_{1,2} = m \pm n\sqrt{u} \text{ де}$$

$m, n, u \in \mathbb{Z}, u > 0$ (цілі числа), або

$$x_{1,2} = \frac{m \pm n\sqrt{u}}{p}, \text{ де } p \in \mathbb{Z}.$$

Розглянемо випадки.

1. $D > 0 \rightarrow x_1, x_2$ два різні дійсні

числа. Для перевірки коренів x_1, x_2 можна використати теорему Вієта. Стосовно рівняння (6) вона виражатиметься такими рівностями

$$x_1 + x_2 = -\frac{b}{a}; \quad x_1 x_2 = \frac{c}{a}.$$

(10) Якщо

$$x_1 = \frac{m + n\sqrt{u}}{p}, \text{ а } x_2 = \frac{m - n\sqrt{u}}{p},$$

(11) то

$$x_1 + x_2 = \frac{2m}{p}; \quad x_1 x_2 = \frac{m^2 - n^2 u}{p^2}.$$

Тоді, якщо

$$\frac{2m}{p} = -\frac{b}{a}; \quad \frac{m^2 - n^2 u}{p^2} = \frac{c}{a},$$

то корені рівняння (6) знайдено вірно.

Другий спосіб перевірки вірності коренів квадратного рівняння полягає в розвиненні квадратного тричлена на множники, а саме:

$$ax^2 + bx + c = a(x - x_1)(x - x_2) \quad (12)$$

Якщо, наприклад, x_1, x_2 виражаються формулами (11), то підставивши в праву частину (12) вирази для x_1, x_2 із (11) і виконавши множення та зведення подібних членів, повинні отримати, що в правій частині (12) при x^2 буде число рівне a , при x рівне b , а вільний член правої частини (12) буде рівний числу c .

Знання, котрі необхідні для досягнення цілі навчання в ситуації I3.2. Знання теореми Вієта і її запису у вигляді формул (10), поняття про цілі, раціональні й ірраціональні числа й дії над ними, знання формули (12) – розкладу квадратного тричлена на множники.

Уміння, котрі необхідні для досягнення цілі навчання в ситуації I3.2. Уміння користуватися теоремою Вієта для перевірки розв'язків квадратного рівняння, уміння користуватися формулою (12).

Зауважимо, що в навчальній ситуації I3.2 теорема Вієта стає базовою, а не "другорядною" властивістю квадратного рівняння. Саме спираючись на неї можна здійснити перевірку розв'язків квадратного рівняння в навчальній ситуації I3.2. Те ж саме можна сказати й про розклад квадратного тричлена на множники (співвідношення (12)).

I4. Четвертий інтегральний образ навчальної проблеми – розв'язування квадратних рівнянь можна пов'язати із створенням квадратних рівнянь (6) з певними

властивостями. Він буде складатися з І3 плюс І4.2 – конструювання квадратних рівнянь (6) з певними властивостями. Розкриваючи обсяг, зміст і системні зв'язки І4.2, можна висловити наступне.

Властивостями квадратного рівняння (1) можуть бути такі.

1. $D > 0 \rightarrow x_1, x_2$ два різні дійсні корені.

1.1. x_1, x_2 – цілі числа.

1.2. x_1, x_2 – раціональні числа.

1.3. x_1, x_2 – ірраціональні числа виду

$$x_{1,2} = m \pm n\sqrt{u}, \text{ де}$$

$m, n, u \in \mathbb{Z}, u > 0$ (цілі числа).

1.4. x_1, x_2 – ірраціональні числа виду

$$x_{1,2} = \frac{m \pm n\sqrt{u}}{p}, \text{ де } p \in \mathbb{Z}.$$

Спочатку потрібно знайти спосіб конструювання квадратного рівняння з наведеними властивостями, наприклад

$$D > 0 \rightarrow x_1 \neq x_2,$$

$$x_1 = \frac{m + n\sqrt{u}}{p}, \quad x_2 = \frac{m - n\sqrt{u}}{p}.$$

(13)

Перший спосіб конструювання рівняння (6) полягає у використанні теореми Вієта, яку для зведеного квадратного рівняння можна записати у вигляді

$$x^2 - (x_1 + x_2)x + x_1x_2 = 0.$$

(14)

Тоді, виходячи з (13), рівняння (14) після простих перетворень набуде вигляду

$$x^2 - \frac{2m}{p}x + \frac{m^2 - n^2u}{p^2} = 0.$$

(15)

Рівняння (14) є математичною моделлю конструювання квадратного рівняння з визначеними властивостями (13).

Приклад. Нехай

$$x_1 = \frac{3 + 2\sqrt{2}}{2}, \quad x_2 = \frac{3 - 2\sqrt{2}}{2}$$

(16)

Тоді, згідно (15), шукане квадратне рівняння буде мати вигляд

$$x^2 - 3x + \frac{1}{4} = 0.$$

Помножимо ліву й праву частину останнього рівняння на чотири, одержимо

$$4x^2 - 12x + 1 = 0.$$

(17)

Другий спосіб конструювання рівняння (6) полягає у використанні формули розкладу квадратного тричлена, яким є ліва частина квадратного рівняння (6), на множники. Тоді шукане квадратне рівняння з коренями (16) можна записати у вигляді

$$\left(x - \frac{3 - 2\sqrt{2}}{2}\right)\left(x - \frac{3 + 2\sqrt{2}}{2}\right) = 0,$$

котре після перетворень набуде вигляду

(17).
Зауважимо, що перший спосіб ґрунтується на теоремі Вієта, яка стала базою для розв'язування навчальної проблеми І4.2. Другий ґрунтується на властивості розкладу квадратного тричлена з двома різними дійсними коренями на множники.

Знання, котрі необхідні для суб'єкта навчання в ситуації І4.2, можна назвати такі: формули коренів квадратного рівняння, теорема Вієта, математична модель (14), розклад квадратного тричлена на множники.

2. $D = 0 \rightarrow x_1 = \frac{-b}{2a}$ єдиний корінь

квадратного рівняння (6).

Для конструювання квадратного рівняння з єдиним двохкратним коренем теорема Вієта вже не придатна. Математичною моделлю конструювання квадратного рівняння тоді може бути

$$(x - x_1)^2 = 0.$$

(18)

Якщо, наприклад, $x_1 = 2$, то шуканим квадратним рівнянням згідно (18) буде

$$(x - 2)^2 = 0.$$

Або після перетворень

$$x^2 + 4x + 4 = 0.$$

Новими знаннями у цьому випадку буде знання математичної моделі (18).

3. $D < 0$. Тоді дійсних коренів рівняння (6) не має. Способи конструювання квадратного рівняння знову ґрунтуються на теоремі Вієта та на розкладі квадратного тричлена на лінійні множники. Якщо $D < 0$, то

$$x_1 = m + ni, \quad x_2 = m - ni, \quad i^2 = -1.$$

Тоді згідно математичної моделі (14) шукане рівняння набуде вигляду

$$x^2 - 2mx + (m^2 + n^2) = 0.$$

(19)

Наприклад,

$x_1 = 1 + 2i$, $x_2 = 1 - 2i$. Тоді, згідно (19) шукане квадратне рівняння матиме вигляд

$$x^2 - 2x + 5 = 0.$$

Якщо учні не знають про уявну одиницю i , то для конструювання квадратного рівняння (6), яке не мало б дійсних коренів потрібно підібрати коефіцієнти a, b, c так, щоб виконувалася

$$\text{нерівність } D = b^2 - 4ac < 0.$$

Наприклад, $a = 1$, $b = 3$, $c = 4$. Тоді

$D = -7 < 0$ і дійсних коренів квадратне рівняння

$$x^2 + 3x + 4 = 0$$

не матиме.

Предмети навчальних проблем (навчальних ситуацій) І1, І2.2, І3.2, І4.2 різні. Значить будуть різні відповідні види діяльностей у розв'язуванні цих навчальних проблем, які в кінцевому підсумку характеризуються ланцюжками дій, а кожна дія – ланцюжками операцій. Серед дій є ті, котрі несуть смислове навантаження у розв'язуванні відповідної навчальної проблеми. З методичної доцільності можна у ланцюжок дій певного виду діяльності у розв'язуванні наведеної навчальної проблеми вводити і дії, що не несуть смислового навантаження щодо розв'язування навчальної ситуації. Однак, можна такі “не суттєві” дії вважати за операції однієї з сусідніх дій ланцюжка дій. Ланцюжок дій виражає смисл способу розв'язування навчальної проблеми загалом, смисл навчальної діяльності у розв'язуванні навчальної проблеми, предмет навчальної діяльності суб'єкта учіння в конкретній навчальній ситуації, а ланцюжки операцій в кожному виді діяльності виражають смисл способу реалізації відповідної дії, смисл умов, в яких відбувається визначена дія.

Головним інтегральним образом навчальної проблеми – розв'язування квадратних рівнянь – виступає образ І1. Інтегральні образи І2, І3, І4 є розширенням попередніх інтегральних образів. Суттєвим є те, що навчальна проблема в кожному новому інтегральному образі розглядається в нових аспектах, а розв'язування наведеної проблеми в яких вимагає від суб'єктів учіння нових видів діяльності. Значить, змінюється предмет пізнання і, відповідно, змінюється мотив пізнання, адже змінюється “мотиваційна база” пізнання для суб'єкта учіння.

Який смисл навчальної діяльності суб'єкта учіння в розв'язуванні тієї чи іншої навчальної проблеми? Принцип свідомого навчання передбачає розуміння суб'єктом учіння чому, для чого потрібно вчитися. Звичайно учень чи студент розуміє, що навчатися потрібно для того, щоб стати особистістю, повноправним членом суспільства, бути корисним суспільству, виявляти власні природні задатки, здібності, талант. Однак такі мотиви для суб'єкта навчання є досить абстрактними, він розуміє їх, однак такі мотиви здебільше не є тими, котрі спонукають до навчальної діяльності. Дієвими мотивами до навчання можуть бути: отримання хороших оцінок, похвала батьків, реалізація власних ідей, інтерес до пізнання, зайняти відповідне становище серед товаришів тощо. Згідно поглядів О.М.Леонтьєва смисл навчальної діяльності для суб'єкта полягає у його ставленні до предмету учіння. Саме мотиви суб'єкта навчальної діяльності у розв'язуванні тієї чи іншої навчальної проблеми визначають смисл такої діяльності, визначають свідому навчальну діяльність учня чи студента, на чому наголошує О.М.Леонтьєв. Отже, якщо знання, набуті учнем чи студентом, мають життєвий для них смисл, здобуті на основі їх життєвих мотивів, то саме такі мотиви, такий смисл і будуть визначати свідоме навчання. Саме такі знання у процесі їх здобуття викликають цілий спектр людських емоцій, почуттів, переживань, стають для суб'єкта навчання живими знаннями, знаннями-переживаннями, а суб'єкт навчання не просто здобуває знання, він живе навчанням, “проживає” процес здобуття знань, на чому наголошують О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, С.Л.Франк, М.Полані. У супротивному знання здобуті учнем чи студентом будуть мертвими знаннями. Оволодіння знаннями, пізнання нового повинні стати для суб'єкта учіння частиною його реального життя, а не відбуватися тільки під впливом нав'язаних зовні умов. З цього приводу С.Л.Рубінштейн зазначав: “Основними мотивами свідомого учіння, пов'язаними з усвідомленням його задач, є природні устремління підготуватися до майбутньої діяльності і – оскільки учіння – це власне опосередкування, котре відбувається через оволодіння накопичених людством знань, – інтерес до знань” [5, с.80]. І далі продовжує: “Свідомість учіння ... суттєво виявляється в мотивах учіння, у ставленні учня до учіння й того, чому він навчається. Для того щоб учень по справжньому включився в роботу, потрібно зробити поставлені в процесі навчальної діяльності задачі не тільки зрозумілими, а й внутрішньо прийнятими ним, тобто, щоб вони набули значимість для учня і щоб знайшли

відгук і точку опори в переживаннях” [там само, с. 81].

Саме живі знання (у вище сказаному розумінні) формують і розвивають особистість, саме вони стають реальністю у житті людини. Одним із способів формування мотивів до свідомого навчання (формування живих знань) є розв’язування навчальної проблеми з різних поглядів, в різних аспектах, в різних видах навчальної діяльності. Такий підхід вимагає не тільки знань різних тем навчального предмету, а й знань різних навчальних предметів, знань, здобутих поза навчальним закладом та умінь їх застосовувати у розв’язуванні конкретної навчальної проблеми. У такий спосіб відбувається інтеграція знань, утворюються інтегративні знання, формуються компетенції, котрі необхідні будуть у житті особистості, відбувається розвиток особистості загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 524 с.

2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 328 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т., Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: методологічні проблеми педагогіки.

Кушнір Григорій Андрійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри ОТ ПМ КНТУ.

Наукові інтереси: системна організація навчального процесу.

Рожкова Наталя Григорівна – викладач кафедри іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка, пошукач кафедри педагогіки.

Наукові інтереси: формування особистості в навчальному процесі.

САМОВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА, ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сергій МЕЛЬНИЧУК (Кіровоград)

У статті розкриваються актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів, практичних психологів та вчителів початкових класів до організації самовиховання учнів, а також планування самовиховання студентів педагогічних навчальних закладів.

В статті розкриваються актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів, практичних психологів учителів початкових класів до організації самовиховання учнів, а також планування самовиховання студентів педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: підготовка майбутнього фахівця, учнів, самовиховання студентів, організація та планування, самовиховання.

Прогресивна педагогіка завжди вбачала в дитині не лише об’єкт, а й суб’єкт виховання, що реально виводить виховний процес на значний вищий рівень – самовиховання. Досвід свідчить, що потяг до самовиховання як природна життєва потреба виникає у школярів досить рано і може бути ефективно використана в педагогічній роботі. Виховання, переростаючи в самовиховання, викликає у людини потребу систематично працювати над собою, займатися самовихованням і самовдосконаленням своєї особистості. Теорія і практика свідчить, що самовиховання є педагогічно керований процес і може бути методично організований у руках вчителя, вихователя, соціального педагога, практичного психолога, тому всі вони повинні володіти методикою організації самовиховання учнів.

Термін самовиховання означає систематичну і свідому діяльність особистості, що спрямована на формування і вдосконалення позитивних якостей та усунення негативних.

У процесі формування і розвитку особистості на певному його етапі молода людина починає пред’являти до себе все більше і більше вимог, в результаті чого у неї виникає потреба на самовиховання. Це дозволяє доповнити процес виховання самовихованням, а значить зробити його більш активним і значно дієвим. У педагогіці існує переконання, що процес виховання можна вважати ефективним в тому випадку, коли в учня з’явиться потреба самовиховання, тобто необхідність свідомої планомірної роботи над собою. Практичний досвід і теоретичні дослідження засвідчують, що потреба самовиховання виникає тоді, коли учень підготовлений до нього, коли він починає задумуватися над своєю поведінкою, своїм майбутнім, проявляти деяку самостійність. Прогресивна педагогіка завжди вбачала в дитині не лише об’єкт, а й суб’єкт виховного процесу, кінцевим результатом якого було і залишається самовиховання.

Потреба самовиховання у дітей виникає та реалізується під впливом багатьох чинників. Особлива роль у цьому процесі належить виховній роботі у школі та сім’ї.

Виходячи з того, що учень – не лише об'єкт, а й суб'єкт виховання, то самовиховання становить той необхідний етап в удосконаленні особистості, коли триває активна робота юної особистості над собою (бажання виправити недоліки у поведінці, характері, осмислення власних недоробок у порівнянні з позитивами тощо).

Дослідження свідчать, що елементи самовиховання спостерігаються уже в дітей дошкільного віку, учень початкових класів починає працювати над собою, виробляє ті навички і звички, які потрібні йому як учневі; – виховує волю, дисциплінованість, слухняність, цікавиться своїм внутрішнім світом, у нього з'являється вірець для наслідування, прагнення бути дорослим тощо.

Експериментально доведено, що форми самовдосконалення з урахуванням вікового та індивідуального розвитку учнів досить різні і можуть виражатися у вигляді орієнтації на дорослих, друзів, однокласників, як наслідування, пристосування тощо. Саме в цей період вихователям потрібно подбати про те, щоб дитину оточували гарні друзі, у класі і в родині панувала творча атмосфера, підтримувався порядок, дисципліна та організованість.

Самовиховання передбачає вміння учня ставити перед собою певне завдання, мати внутрішню потребу його виконувати, аналізувати, що зроблено, а що не зроблено, або зроблено погано, контролювати себе та оцінювати результати виконання поставленого перед собою завдання.

Необхідність самовиховання обумовлюється як зовнішніми впливами (вимоги школи, батьків, моральні вимоги суспільства, режим дня), так і внутрішніми (інтереси людини, матеріальні і духовні потреби).

Ефективності процесу самовиховання сприяють різного роду змагання, коли реалізується прагнення відстояти честь класу, школи та особисту, мають місце критика і самокритика, значну роль відіграє приклад учителя, батьків, друзів, цікавих особистостей.

Внутрішнім імпульсом до самовиховання є внутрішній світ школяра. Він може бути різним за змістом і формою, може бути усвідомленим і неусвідомленим. Завдання вихователя полягає в тому, щоб формувати у дитини позитивні мотиви до самовиховання, які іноді можуть бути і негативними.

Як уже зазначалося, проведені експериментальні дослідження показали, що мотиви самовиховання учнів посилюються під впливом найрізноманітніших причин та обставин, серед яких: прагнення здобути визнання в колективі ровесників, утвердити власну самостійність у колі дорослих,

пізнавальний чи професійний інтерес, бажання отримати перемогу у змаганні, ідеальний образ, який захопив дитину, любов до близьких, до природи і т.п.

Науковець Г.І.Щукіна вважає, що незалежно від виду самовиховання школярів керувати ним можливо при умові дотримання чітких програм і правил.¹

Наведемо основні вимоги-правила організації самовиховання:

1. самовиховання становить невід'ємну частину виховання;
2. робота над собою є добровільною діяльністю;
3. програма самовиховання повинна бути конкретною і лаконічною;
4. самовиховання потрібно точно регламентувати в часі;
5. шлях до нових самозобов'язань лежить через виконання визначених раніше.

Сподіваємося, названі правила допоможуть не лише вихователям, а й учням правильно організувати важливий і необхідний процес самовиховання.

Виконані дослідження підтверджують таку закономірність: чим старший школяр, тим краще він розуміє, що самовиховання починається, перш за все, з самокритичної оцінки власних негативних вчинків і пошуку шляхів їх подолання (складання програми самовиховання). Самовиховання так само, як і виховання, – тривалий процес, адже людина в будь-якому віці продовжує працювати у руслі самовдосконалення. Процес самовиховання особливо важливий для молодого покоління в цілому, а зокрема для студентів педагогічних закладів – майбутніх учителів, які покликані з урахуванням їх професійного обов'язку здійснювати виховання, яке не може бути без самовиховання.

Тому майбутні вчителі під час свого перебування у стінах вищого педагогічного навчального закладу повинні досконало оволодіти методикою самовиховання. Значну допомогу в реалізації цього важливого завдання може надати адресований студентам навчальний посібник «Воспитание».² Автори посібника визначають, що:

Самовиховання – це усвідомлена і цілеспрямована робота особистості над собою для вдосконалення власних індивідуальних якостей, підвищення рівня культури і світогляду, для того, аби позбавитися від негативних рис характеру, сформувати

¹ Теорія і методика виховання в школі. За ред. Г.І.Щукіної.- К., 1977.

² Нечипуренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Воспитание. - Харьков, 1997.

особистість, яка б відповідала вищим ідеалам суспільства».

Автори підкреслюють, що самовиховання учнів, майбутнього вчителя (нині студента) – досить складний процес, який охоплює різноманітні сфери його духовного, інтелектуального і фізичного світу, який залежно від життєвої орієнтації особистості і зокрема, майбутнього фахівця майбутньої та обраної ним професії концентрується на більш-менш конкретних напрямках: моральне, естетичне, трудове, правове, фізичне та інші аспекти самовиховання.

Всі причетні до навчально-виховної діяльності повинні усвідомити, що жодна велика людина не стала б великою без навчання і виховання, але вирішальну роль у її формуванні, безперечно, відіграло самовиховання. Історичний досвід самовиховання свідчить, що на початку життєвого шляху кожного з великих і мудрих особистостей були:

- а) усвідомлення мотивів;
- б) вироблення програми саморозвитку;
- в) чітке дотримання програми, самоконтроль;
- г) тренування волі, характеру.

Ось приклад програми самовиховання великого вітчизняного педагога К.Д.Ушинського:

«1. Спокій цілковитий, у крайньому разі зовнішній.

2. Прямота у словах і вчинках.
3. Обдуманість дій.
4. Рішучість.
5. Не говорити про себе без потреби жодного слова.
6. Не гаяти часу несвідомо; робити те, що треба, а не те, що трапляється.
7. Витрачати лише на необхідне, або приємне, а не пристрастями витрачати.
8. Кожного вечора добросовісно звітувати собі про вчинки.
9. Ніколи не хвастатися тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.
10. Ніколи не показувати цього».³

Автори начального посібника «Воспитание» рекомендують використовувати таку систему методів самовиховання:

1. самоінформація;
2. самопереконання;
3. самоконтроль;
4. самоуправління;
5. самонавіювання; аутотренінг тощо.

У чітко сформульованих тезах розкривається зміст і зазначаються шляхи реалізації кожного методу.

До найбільш поширених методів самовиховання учнів загальноосвітніх шкіл належать: 1) самозобов'язання; 2) самозвіт; 3) самоаналіз; 4) самоконтроль; 5) самооцінка.

Самозобов'язання – це перелік добровільно взятих учнем завдань самому собі на певний період часу. Наприклад, учень дає обіцянку батькам, що він буде доглядати за квітами, прибирати своє ліжко, водити молодшого брата в садок тощо. Зобов'язання такого типу записуються в режим дня. З віком зобов'язання учня ускладнюються.

Самозобов'язання визначається як колективне та індивідуальне.

Колективне самозобов'язання може виступати у вигляді спільних зобов'язань, що їх одночасно беруть на себе учні класу (групи), сумлінно виконують частину своєї роботи. Предметом таких зобов'язань повинні бути актуальні на певний час проблеми життя класу: «Не запізнюватися на уроки», «Сумлінно виконувати домашнє завдання», «У нас не списують», «У класі завжди чисто» тощо. Такі зобов'язання мають схвалюватися всіма учнями класу, або абсолютною більшістю, і лише після цього можна вважати, що вони набули сили закону для всього класу. Після виконання одних зобов'язань додаються нові, дещо складніші. Систематична послідовна робота над колективними зобов'язаннями сприяє згуртованості класного колективу, допомагає учням розробити власну систему самовиховання.

Індивідуальне самозобов'язання – це друга форма самозобов'язання в системі самовиховання, коли учень самостійно, або з допомогою чи за рекомендацією вчителів, батьків, друзів бере на себе певні зобов'язання. При цій формі самозобов'язання потрібна особлива допомога учителя, батьків, що стає можливим лише за умови високої міри довірливості, доброзичливості, відвертості, яка визначає стосунки вчителів та учнів. За таких умов можна здійснити індивідуальну допомогу вчителя у плануванні учнем самовиховання.

Наприклад, учень переконався, що в нього не вистачає організованості, тому він бере на себе такі зобов'язання:

- не братися одночасно за кілька справ;
- чітко дотримуватися режиму дня;
- не витрачати часу даремно;
- завжди виконувати свої обіцянки.

Інший учень наполегливо прагне навчитися володіти собою, тому він самостійно чи з допомогою вчителя розробляє такі зобов'язання:

1. не грубити старшим;
2. не ображатися через дрібниці;
3. не давати волі рукам;

³ Ушинский К.Д. Сборник сочинений. Т.2 – М., 1952. – С. 27

4. не опускати руки при невдачах тощо.

Знання програми самозобов'язання та довірлива доброзичлива допомога вчителя – одна з важливих умов ефективної реалізації прийнятої учнем програми.

Самозвіт – це критичний погляд особистості на пройдений шлях за певний період. Цим прийомом користуються регулярно у вигляді особистих самозвітів, звітів перед батьками, учителем, колективом класу. Самозвіт як прийом самовиховання привчає учнів звітувати самому собі та іншим у своїх діях і вчинках, може виступати для ровесників засобом обміну позитивним досвідом. Самозвіт підвищує відповідальність учня за власні справи, привчає відповідати за дії та вчинки. Важливу цінність має звіт учня перед сімейним колективом.

Самоаналіз – це роздуми школяра стосовно власної діяльності та поведінки за час дії самовиховання (що я можу, яка я людина, що я за товариш, що я здійснив так чи не так тощо). Самоаналіз здійснюється після закінчення процесу самовиховання, або його окремих етапів. Бажано всім, хто займається самовихованням, виконувати письмовий самоаналіз, оскільки він навчає дитину розкривати причинно-наслідкові зв'язки у своїх успіхах і невдачах, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню, складає основу для постановки нових, підвищених до себе зобов'язань. Самоаналіз – це ефективна форма регулювання особистістю її власної діяльності за конкретних умов оточуючої дійсності.

Самоаналіз є свого роду поглибленим самоспостереженням і самооцінкою власних потреб, емоцій, норм і прав поведінки.

Самоконтроль – це вміння людини стежити за проявом власних почуттів і реакцій, самостійно керувати своєю поведінкою. У самовихованні самоконтроль відіграє роль регулятора власної поведінки. Форми контролю залежно від вікових особливостей – самоперевірка, щоденник, «Жуточок школяра» і т.п.

Найбільш дійовою формою самоконтролю виявилось самоспостереження – це вираження у словесній формі усвідомлення власних вчинків і переживань. У цьому контексті доречно навести слова психолога Теплова: «Людина, яка нездатна до самоспостереження, не може відповідати за свої вчинки». Очевидно, автор мав на увазі рівень самосвідомості людини.

Самооцінка і самокритика, як правило, здійснюються одночасно і передбачають критичне ставлення до себе, до своїх якостей і стану. Правильна самооцінка – це вміння учня суворо оцінювати власні слова і думки, результати своєї діяльності, поведінки, ставлення до людей, до справи, навчання.

Самооцінка: а) сприяє розвитку в дитини, вміння дивитися на себе «збоку»;

б) породжує почуття незадоволення, що підвищує вимогливість до самого себе;

в) виявляє власні об'єктивні критерії оцінювання своїх якостей, вчинків, поведінки (сприяє переборенню як недооцінки, так і переоцінки власних реальних можливостей).

Отже, самооцінка допомагає зважити та оцінити власні можливості, подивитися на себе нібито «збоку», дати об'єктивну оцінку своїх якостей, викликати почуття задоволення або незадоволення своєю поведінкою.

Важливо навчити учня об'єктивно оцінювати себе, власну поведінку, не завищувати і не занижувати свою самооцінку, не переоцінювати себе.

Самовихованню молодших школярів сприяють: приклад старших братів і сестер, батьків, учителя; чітко спланований робочий день учня у школі й дома; справедливий розподіл обов'язків серед членів сім'ї та всього дитячого колективу під час підготовки і святкування визначних дат, педагогічний взірць і прагнення наслідувати його. Крім того, самовиховання активізує й постановка перспективи, яка забезпечує атмосферу радісного очікування.

Для того, аби процес самовиховання став ефективним, його потрібно систематично підкріплювати не лише в школі, а й дома. Саме в сім'ї учень проводить більшу частину часу, отже, саме в колі рідних його поведінка невимушена. Досвід свідчить, що самовиховання учня стає значно ефективнішим, якщо у ньому беруть участь не лише вчителі, а й батьки.

Зважаючи на викладену вище обставину, вчителі початкових класів та класні керівники повинні пояснити батькам про користь самовиховання і залучати їх до організації самовиховання в домашніх умовах. На батьківських зборах та під час індивідуальних зустрічей з батьками вчителям необхідно розкрити сутність самовиховання, його важливу роль у вихованні, домогтися аби батьки зрозуміли користь від проведення такої роботи з дітьми.

Ще одна важлива деталь організації самовиховання дітей у сім'ї полягає в тому, що батьки повинні знати про самозобов'язання своїх дітей, допомагати, а в разі потреби й контролювати хід виконання ними зобов'язань. Слід виробити єдиний підхід до цієї справи у діяльності школи, учнів і їх батьків.

Організуючи самовиховання, його організатора повинні розуміти і керуватися психолого-педагогічними дослідженнями про основні ступені (етапи) формування особистості:

- Стимул (зовнішній вплив). Ним може бути: діяльність певної особи, або окрема її властивість, моральне правило, літературний образ, педагогічний взірець, а також випадковий вплив – позитивний або негативний. У всіх випадках стимул сприймається, перероблюється дитиною і одержує певну оцінку.

- Мотив (внутрішній збудник). Формується у процесі свідомості і прийняття стимулу та може перетворюватись в акцію.

- Вибір програми дій і форми поведінки.

- Реалізація мотиву в поведінці і перехід її у звичку, що здійснюється у процесі різних видів діяльності як наслідок неодноразових повторень.

- Перетворення звичної форми поведінки у властивість особистості.

Завдання полягає в тому, щоб всі причетні до самовиховання глибоко володіли методикою його планування та реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Теорія і методика виховання в школі. За ред. Г.І.Щукіної. – К.: «Вища школа», 1977.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: «Просвещение», 1985.
3. Гордин Л.Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей. – М.: «Просвещение», 1971.
4. Макаренко А.С. Методика виховання. Твори. - Т.5. К.: «Радянська школа», 1954:
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. - Т.2. – К.: «Радянська школа», 1976.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: «Вища школа», 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

У статті розглянуто організаційно-педагогічні умови професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога-музиканта у виховному просторі факультету мистецтв та окреслено можливості їхнього ефективного функціонування в становленні духовного потенціалу сучасного фахівця.

В статтє рассмотрены организационно-педагогические условия профессионально-личностного развития будущего педагога-музыканта в воспитательном пространстве факультета искусств и очерчены возможности их эффективного функционирования в становлении духовного потенциала современного специалиста.

Ключові слова: мистецький освітній простір, професійно-особистісний розвиток, виховний простір, педагогічне сприяння, саморозвиток, творче самовираження, духовний потенціал

Постановка проблеми. Тенденції розвитку сучасного суспільства обумовлюють реконструкцію не лише освітньої складової в системі вищої мистецької освіти, актуалізуються питання, пов'язані з включенням особистості в ціннісно-смісловий світ культури, що забезпечує становлення духовних якостей майбутнього фахівця, його суб'єктності, самосвідомості, прагнення до пізнання, свободи самовираження. Це визначає якість і вектор перетворень в організації професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, здатного до усвідомлення себе в ролі суб'єкта відношень зі світом мистецтва, в міжособистісних стосунках, в самоідентифікації себе як особистості й музиканта-професіонала, до реалізації своїх індивідуальних здібностей і інтелектуальних

можливостей в ефективній професійній діяльності.

Відправними позиціями, що актуалізують звернення до зазначеної проблематики являються концептуальні положення про те, що на зміну уніфіковано-масовому способу життя прийшли індивідуалізовані потреби кожного з суб'єктів педагогічного процесу у вільному саморозвитку, самовираженні й самореалізації (А.Растригіна) [1]; про необхідність формування індивідуального освітнього простору особистості (А.Ніколаєва) [2] та специфіку художнього освітнього простору (І.Шевченко) [3]; про взаємозв'язок процесів художнього сприйняття й творення мистецтва з духовним розвитком особистості (Г. Падалка) [4]; про соціокультурний статус мистецтва як процесу і результату творчості, найбільш відміченого впливом індивідуальності й здатного ефективно впливати на її духовний потенціал (Е.Отіч) [5]; про духовність як прояв вищих устремлень людини до пізнання й служіння іншим людям (О. Олексюк) [6].

Стає очевидним, зміна освітньої парадигми вимагає рішучої відмови від орієнтації тільки на знанєвий підхід, з його традиційною передачею накопичених знань і умінь, тим більше, коли це стосується сфери мистецтва. Це призводить до зміни сенсу музично-педагогічної діяльності сучасного фахівця й визначає необхідність вирішувати в освітньому процесі факультету мистецтв проблему

підтримки професійно-особистісного саморозвитку студента як умови його духовного розвитку і професійного самовдосконалення. Для забезпечення ефективності цього процесу значущим, на наш погляд, стає використання не лише навчальних, але і виховних педагогічних можливостей і ресурсів мистецького освітнього простору ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Пропонована нами концепція професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога-музиканта у виховному просторі ВНЗ обумовлена необхідністю вирішення проблем, пов'язаних з характерними особливостями сучасного фону виховання, одним з найбільш актуальних завдань якого є виховання духовності сучасної людини. Вона спирається на засадничу у вітчизняному освітньому просторі особистісно-орієнтовану парадигму освіти, співзвучна з сучасними освітніми концепціями, що набирають силу в європейському освітньому просторі й розкривають закономірності культурно-освітнього простору як соціально-педагогічної системи (В. Гатальский, Росія), специфіку мистецького освітнього простору в розкритті духовного потенціалу особистості (О. Олексюк, Г. Падалка, Україна), особливості художнього виховання як способу цілісної реконструкції культури особистості, завдяки якій здійснюється педагогічний вплив на соціокультурне середовище і культуру демократичного суспільства в цілому (І.Кевишас, Литва).

Визначення організаційно-педагогічних умов професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога-музиканта у виховному просторі ВНЗ й можливостей становлення його духовного потенціалу складає мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. У рамках даної статті ми розглядаємо саме виховний сегмент мистецького освітнього простору, як один з його компонентів, який формується безліччю взаємодіючих суб'єктів, визначається специфікою професії майбутнього педагога-музиканта й включає сукупність духовних чинників, що забезпечують можливість творчого освоєння студентом цього простору та творення в ньому себе як особистості й професіонала. Доповнюючи і компенсуючи можливості навчальної діяльності, виховна складова мистецького освітнього простору ВНЗ забезпечує становлення і розвиток духовного потенціалу майбутнього фахівця за рахунок включення його в різні сфери музично-педагогічної діяльності, художньо-мистецького розвитку, міжособистісних та соціокультурних відносин, соціальної практики.

Категоріальний апарат сучасної вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки оперує новими сенсами відносно поняття

"виховний простір", що розкривають його сутність з різних позицій :

- як освітній розвиваючий простір, в якому моделюються умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку й професійного зростання особистості (О.Отич, В. Степанов);

- як динамічну систему взаємопов'язаних подій, що виступають умовами особистісного розвитку людини й створюються колективними або індивідуальними зусиллями (Д.Григорьев, Г. Падалка);

- як результат діяльності творчого й інтеграційного характеру (О.Горбенко, Н.Селиванова).

Таким чином, виховна складова мистецького освітнього простору багатомірна й динамічна. Вона включає форми спілкування, що склалися, цінності культури й мистецтва, значущі події й символи, й є основопокладаючою у визначенні "світу культури" особистості: її сенсів, цінностей, норм, ідеалів, професійної успішності. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано: як через створення оптимальних організаційно-педагогічних умов, так і в процесі включення особистості в різні види соціокультурної й професійної діяльності.

Тобто, ефективність професійно-особистісного розвитку айбутнього фахівця залежить, з одного боку від змісту та якості мистецького освітнього простору, в який він включений об'єктивно, з іншої - від його "зустрічної активності" [7] - усвідомленого прагнення до духовного самоудосконалення й творчого самовираження в професійній діяльності.

Визначення змістовних характеристик мистецького освітнього простору в його виховному сегменті пов'язане, передусім, зі створенням атмосфери, яка сприяла б демократичним міжособистісним стосункам між його суб'єктами, особистісному становленню кожного з них та прагненню до творчого самовираження.

Іншими словами, виховний простір ВНЗ передбачає наявність системи педагогічного сприяння як виду ціннісної взаємодії педагога й вихованця і як елементу вільного виховання. Як і будь-яке явище, що несе в собі ідею свободи, педагогічне сприяння вимагає від педагога певних додаткових зусиль і полягає в організації ціннісно-сміслового простору взаємодії, в якій духовна культура особистості викладача, духовний зміст, виражений у витворах мистецтва і власний досвід духовного становлення студента стає матеріалом для побудови ним своєї "внутрішньої форми". В основу педагогічного сприяння покладено вільний розвиток особистості, плюралізм думок

і дій усіх його суб'єктів, затвердження самоцінності особистості, де педагог виступає виключно в ролі фасилітатора у виборі студентом індивідуальної траєкторії його професійно-особистісного розвитку.

Сутнісною характеристикою останнього є суб'єктність, що відзеркалює здатність особистості усвідомлено сприймати становлення власних духовних потенцій на основі вільного вибору й особистісного присвоєння як професійних, так і загальнолюдських цінностей, що, власне, й обумовлює "зустрічну активність" майбутнього педагога-музиканта. У виховному просторі ВНЗ така позиція майбутнього фахівця означає єднання множинності "Я", де кожен зберігає власну самоцінність, залишається самим собою, проте привносить до спільної діяльності своє, індивідуальне.

Таким чином, однією з провідних умов ефективного функціонування мистецького освітнього простору є взаємодія педагога і вихованця на засадах педагогічного сприяння, головною ознакою якого є опора на суб'єктність студента, коли за створення і вдосконалення виховного простору відповідальним є студентське співтовариство. Тоді цей простір стає простором студентської спільності, наповнений як їхніми духовними запитами, так і реальними проблемами, пов'язаними з необхідністю вирішувати щоденні особисті і професійні завдання і нарівні з педагогами бути суб'єктами його освоєння. Такий простір студенти сприймають як власну територію, за яку вони несуть відповідальність і саме він може стати чинником професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця.

Не менш важливою умовою успішного функціонування виховного простору є його динамічність і відкритість як до творчого використання можливостей і надбань культурного оточення ВНЗ і соціуму, так і до творчого самовираження студента в процесі його професійного становлення, а також прийняттю будь-яких нестандартних рішень та можливих спонтанних проявів на шляху до його особистісного становлення. У такій ситуації проявляються нові можливості середовища, виникають нові зв'язки між суб'єктами виховного процесу, що дозволяє студентів усвідомити й осмислити свої творчі можливості і духовні інтенції.

Тобто, в ситуації, коли виховний простір не піддається впливу зовні заданих стандартів, коли відсутнє формальне відношення до осмислення його виховного потенціалу з боку викладачів, вірогідність дійсно ефективного професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів-музикантів стає реальністю.

Актуальним в такому процесі стають діалоговий режим і наявність атмосфери взаєморозуміння усіх суб'єктів виховання й узгодженні уявлень про взаємодію педагога і студента; оприлюдненні педагогом методологічних позицій і прийнятті їх студентами; осмисленні і привласненні студентами цінностей мистецького освітнього простору та наданні їм можливості вибору індивідуальної траєкторії руху до професійно-особистісного становлення в умовах мистецької педагогічної реальності. Тобто, створення концепції професійно-особистісного розвитку студента, що є прийнятною для усіх суб'єктів мистецького освітнього середовища, є ще однією умовою ефективного виховного простору.

Здійснюючи педагогічне сприяння щодо створення студентом в навчальному процесі ВНЗ або у позанавчальній діяльності культурно значущої ситуації, викладач вступає в особливий виховний простір - "простір проекту" [8], і тут він має бути не лише транслятором певної музичної культури, а й активним учасником того художнього середовища, в якому живе і розвивається вихованець. У свою чергу студент за рахунок власних зусиль і спрямувань, проявляє "зустрічну активність" й готовність стати учасником і творцем цього середовища. Тобто, для такого простору характерним є прагнення педагогів і студентів до постійного творчого пошуку, що забезпечує включеність студента в процес саморозвитку і самовираження, розкриття його особистісних устремлень та його духовного потенціалу.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що дотримання окреслених організаційно-педагогічних умов у виховному просторі ВНЗ сприяє професійно-особистісному розвитку майбутнього педагога-музиканта і є чинником виховання його духовного потенціалу.

Підтвердженням вищезазначених теоретичних положень може стати досвід факультету мистецтв Кіровоградського державного педагогічного факультету імені В. Винниченка. Специфіка музики як мистецтва й як предмета музично-педагогічної освіти, що є багатофункціональним комплексом можливостей розвитку емоційного сприйняття, художнього мислення, активізації творчого потенціалу майбутнього педагога-музиканта, уможовлює певні особливості професійно-особистісного розвитку у виховному сегменті мистецького освітнього простору.

Вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, осмислення його художньої цінності. Особистість відбиває у своїй свідомості художній образ, завдяки чому

мистецтво і виконує своє головне завдання - розвиває духовний потенціал людини. Перенесення ж досвіду художньо-творчої діяльності, яка отримується студентом в процесі навчання, в сферу індивідуального освітнього простору, наповненого особистісними сенсами, відкритістю до змін і здатністю до творчого самовираження дозволяє говорити про виховання духовності майбутнього педагога-музиканта.

Висновок. Використовувана нами в практиці роботи зі студентами модель педагогічного сприяння й співпраці, передбачає дотримання вищезгаданих умов професійно-особистісного розвитку студента. А також зумовлює використання таких форм організації цього процесу, які б сприяли становленню суб'єктності усіх учасників виховного простору на основі привласнення принципів педагогіки свободи як основоположної педагогічної концепції щодо творчого саморозвитку і самовираження особистості. Саме за таких умов спростовується питання, що часто-густо виникає у повсякденній роботі із студентами : чи можливо сьогодні змусити майбутнього фахівця усвідомлено розвивати свій духовний потенціал, ефективно працювати й творити, розвиватися особистісно й професійно. Змусити - неможливо. Оскільки вже за визначенням це не буде його власним вільним вибором. Але допомагати, сприяти студентам в розкритті їхнього власного "Я", у визначенні індивідуальної траєкторії їхнього професійного саморозвитку, підтримати їхні інтереси й домагання, сприяти творчому самовираженню,

створюючи у виховному просторі ВНЗ відповідні умови для самореалізації - це й є одне з найбільш важливих завдань мистецької педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Растрігіна А.Н. Педагогіка свободи : Методологічні і соціально-педагогічні основи - (Монографія). - Кіровоград, 2002. - 256 с. (на укр. мові)
2. Николаева А.А. Проблема индивидуального образовательного пространства в современной педагогике // Педагогическое образование и наука - 2009. - № 4
3. Шевченко І. Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності. Навчально-методичний посібник.-Кіровоград. - Імекс-ЛТД -2008 - 69с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).-К.: Освіта України, 2008. - 274
5. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. - Вип. 7 (12). -К.:НПУ, 2009. - С. 40 - 44
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. - К: КНУКіМ, 2006. - 188с.
7. Гатальский В. Д. Культурно- образовательное пространство как социально-педагогическая проблема // Педагогика. - 2009. - №3
8. Крылова Н.Б. Культурология образования // Народное образование. Серия "Новые ценности образования". - 2000. - № 10

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Растрігіна Алла Миколаївна- професор, доктор педагогічних наук, завідувачка кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: організаційно-педагогічні умови професійно-особистісного майбутнього педагога-музиканта у виховному просторі ВНЗ.

ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ І.Є.ТАММА

Микола САДОВИЙ, Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград)

Стаття є першою спробою означити початковий етап формування науково-педагогічного світогляду випускника Єлисаветградської чоловічої гімназії І.Є.Тамма.

Стаття являється першої спробою означити початковий етап формування науково-педагогічного світогляду випускника Єлисаветградської чоловічої гімназії І.Є.Тамма.

Ключові слова: лауреат Нобелівської премії, гімназія, світогляд, фундатор системи позашкільної освіти.

Лауреат Нобелівської премії, у революційну пору 1917-1919 років делегат першого Всеросійського з'їзду Рад від Єлисаветграда, фундатор системи позашкільної освіти, організатор профспілки освітян, керівник курсів перепідготовки учителів, робітничих кадрів, майстрів та інженерів. Це далеко неповний список діяльності Ігоря Євгеновича Тамма на Єлисаветградщині. Така колоритна особистість формувалась у

атмосфері сім'ї, чоловічій гімназії, промислових новацій та військового міста.

Батько Євгеній Федорович Тамм 1867 року народження інженер-технолог працював інженером військових млинів Приамурського військового округу, займався переобладнанням пароплавів Амурського пароплавства, був завідувачем механічною частиною Усурійської залізниці. У 1898 році переїхав до Єлисаветграда [2]. Він хоч і не досяг таких академічних висот, як син, зате лишив глибоку борозну в історії розвитку трамваю, будівництва електростанцій, закладів культури, освіти, охорони здоров'я саме нашого міста.

Батько з синами Ігорем та Леонідом постійно обговорював наукові та технічні проблеми міського господарства. Вони вивчали проекти будівництва, багато дискутували з тих

чи інших моментів інженерної думки. Це можна простежити на наступному прикладі.



Рис. 1. Євген Федорович Тамм (батько І.Є.Тамма)

У 1904 році у Єлисаветграді було побудовано лікарню на вул. Костельній, що поблизу залізничного вокзалу, нині міська лікарня №2, й названа імені Святої Анни в пам'ять втраченої доньки Ганна Дмитрян [1]. Установу забезпечено на той час найновішим медичним устаткуванням. Безпосередньо цією справою займалися земський лікар О.А.Юцевич, призначений керувати лікарнею та міський інженер Євген Федорович Тамм, див. рис. 1. Так з'явилися у нашому місті найпередовіші елементи побуту початку ХХ століття, як біоасенізація та водяне опалення. Для лікарні придбали окрему динамомашину, чим зменшили витрати закладу, оскільки електричну енергію тоді можна було отримати лише від місцевого електротрамвайного товариства, що, як вважала сама Ганна Дмитрян, було б неощадливо. Ці розрахунки батько доручив зробити Ігорю, а водяного опалення Леоніду. А потім спільне обговорення. У звіті лікарні імені св. Анни за 1904-1905 роки, складеним О.А.Юцевичем, є такі слова: «Завдячуючи активній участі Є.Ф.Тамма та його глибоким знанням проблеми влаштування біологічної асенізації було вирішено на нараді у Г.М.Дмитрян» [1]. На вкладеній під наріжний камінь лікарні на мідній дошці був вирізаний наступний напис: «Літа від Різдва Христова тисяча дев'ятсот другого, червня 9 дня, в благополучне Царювання Государя Імператора Миколи Другого при Найяснішій Покровительці Російського Суспільства Червоного Хреста Імператриці Марії Феодорівни, Херсонського Губернатора дійсному статському раднику О.С.Льовашеве, Міського Голови О.М.Пашутіна, Голов Єлисаветградського Місцевого Комітету Червоного Хреста д. с. с. Л.В.Ревуцко, Опікунці Общини А.М.Ерделі, в присутності Г.М.Дмитрян, що споруджує лікарню своїм

утриманням, при членах будівельної комісії Ф.Ф.Шрейтеле і Є.Ф.Тамму, при виробнику робіт архітектору Я.В.Паученко відбулося закладання лікарні Св. Анни Червоного Хреста на землі, відведеній Міською Думою.

Чесць створити першу в Росії у лікарні біологічної асенізації належить інженеру Є.Ф.Тамму, що вивчив це питання ґрунтовно в Гамбурзі та інших містах Європи під час своїх закордонних відряджень» [1]. Частина похвали у неявній формі належить Ігорю та Леоніду.

Хлопці постійно зустрічалися з робітниками заводу Ельворті, трамвайного депо (знаходилося на території стадіону факультету фізичного виховання), електростанції (була на місці пам'ятника Б.Хмельницькому) тощо. Ці зустрічі зробили свій вплив, у своєму житті брати завжди відстоювали принципи соціальної справедливості.

Не випадково брат Леонід став інженером-хіміком працював на Донбасі, був товаришем Наркому важкої промисловості С.Орджонікідзе. Сам І.Є.Тамм був делегатом першого Всеросійського з'їзду Рад від Єлисаветграда.

Сімейне виховання також сприяло формуванню у дітей високих моральних якостей, людяності.

Мати, Ольга Михайлівна Давидова за материнською лінією належала до сім'ї Кобилянських, предок яких курінний отаман Запорозької Січі одружився з дочкою кримського хана Гінея, а за батьківською лінією – із обрусілого грузинського роду.

З 1898 року й до закінчення чоловічої гімназії у 1913 р. Ігор мешкав із батьками в Єлисаветграді на другому поверсі двоповерхового будинку на вулиці Петрівській, нині вул. Шевченка, 46.

Згідно шкільного табелю, який у той час називався «Строкова відомість», хлопчик був здібним учнем. У 1907-1908 навчальному році у нього були «четвірки» із закону Божого, російської, латинської, англійської і французької мов.

У дореволюційні часи навіть у звичайних навчальних закладах середньої ланки школярі вивчали, як мінімум, три іноземні мови, що згодом стало в нагоді Ігорю Євгеновичу. «Четвірки», що примітно, він отримував з алгебри (!). Тригонометрії й фізики 13-річні школярі тоді не вивчали. До речі, закралася в таблицю і одна трійка з малювання.

Наступного навчального року Ігор став навчатись краще. У нього у «відомості» красувалися одні «п'ятірки». Як свідчать сучасники в своїх спогадах, фізика в преференціях майбутнього Нобелівського лауреата стояла тоді на останньому місці, а з

«внимания, прилежания и поведения» він був твердим хорошистом.

Уже пізніше, заповнюючи котрусь з анкет, Ігор Євгенович Тамм написав, що володіє англійською, французькою, німецькою, слабо українською, італійською, голландською мовами. Хоч в Україні І.Є.Тамм і проживав, та українську мову не вивчав у стінах Єлисаветградської чоловічої гімназії, у приміщенні якої тривалий час був Будинок офіцерів, а нині підрозділ управління МНС (вул. Шевченка, 2).

Ігор Євгенійович захоплювався математикою. Здавалося б, відповідним місцем для здобуття освіти міг виявитися фізико-математичний факультет Петербурзького або Харківського університетів. Але вибір був зупинений на Единбурзі. Як потім з'ясувалося, батьки Тамма, висуваючи міркування про те, що перебування за кордоном розширить його кругозір і дасть знання ще однієї мови (на додаток до німецького, якою він вже володів), насправді побоювалися, що в результаті ще більшого захоплення революційним запалом син закінчить свої університети в «місцях не так далеко віддалених».



Рис. 2. Чоловіча гімназія

В Единбурзі І.Є.Тамм навчався один рік. Тут він прослуховував підвищений курс математики у знаменитого Р.Уйттекера. Захоплення фізикою прийшло літом 1914 р., після вивчення праць Г.Гельмгольца, особливо його «Механіки». Та розпочалась перша світова війна. Повернувшись із Англії, Ігор Євгенійович поступив на фізичний факультет Московського університету і в 1918 році закінчив його. Жадоба до знань поступово витіснила політику.

А потім різноманітна робота у Єлисаветграді, на викладацькій роботі у Сімферополі, Одесі, Москві.

У вересні 1917 року І.Є.Тамм одружився з Наталією Василівною Шуйською. Позналилися вони ще літом 1911 року. Ігор навчався в одному класі з її братом Кирилом. Н.В.Шуйська походила з сім'ї багатих і достатньо освічених поміщиків, що володіли рядом маєтків у Херсонській губернії. Батько

Наталії, Василь Іванович, мав досить відомий свій кінний завод. Після закінчення гімназії Наташа поїхала до Москви і поступила на Вищі жіночі курси. «Мама була дуже доброзичливою, привітною, доброю, справедливою і дуже стриманою, писала в своїх спогадах дочка вченого Ірина Тамм. – Своєї знегоди вона переживала в собі, що плаче, за все життя я бачила її всього кілька разів, папу ж – ніколи» [4]. Дружина лише сприяла утвердженню набутих поглядів та переконань Ігоря Євгеновича, він мав надійну життєву опору.

На початку ХХ ст. формувалася новий прошарок нового типу російської інтелігенції. Цей чудовий прошарок суспільства був далеко не однорідний. Серед нього виділялась середньозабезпечена трудова інтелігенція з твердими засадами духовного світу. Ігор Євгенійович, як особистість, походить саме звідси, і кращі родові риси цієї інтелігенції є кращими його рисами, її недоліки – його слабостями.

Чи не головною з цих рис була внутрішня духовна незалежність – у великому і в малому, в житті і в науці. Вона зовсім не супроводжувалася забіякуватістю, фронтдерством, протестом ради протесту або зубоскальством, якими нерідко замінують продуману твердість позиції. Ще в листах з Единбургу (де він вчився) І.Є.Тамм багато, по-юнацьки, писав майбутній дружині про свою переконаність в тому, що ця незалежність – головне для людини: «Всі ми занадто зважаємо на чужі думки і відчуття... Здається, люди відрізняються від тих кущів, що між вашим будинком і кущами... тільки тим, що для кущів треба садівника, щоб їх обрізати, а людина, як істота розумна, сама привчилася... обрізати ті сторони своєї натури, які не відповідають шаблону. А такі сторони є у всіх, а не тільки у «неабияких» людей. Ну, а як тільки ти обрівав ці гілочки, так від тебе щастя – Фрр – відлетіло», – пише він у листі, сам трохи соромлячись.

Справедливим є твердження про необхідність наступності поколінь у вихованні, у становленні високоморальних якостей. У сім'ї Ігоря Євгеновича та Наталії Василівни Таммів у 1921 році народилась дочка Ірина, яка потім стала кандидатом наук, ученим-хіміком, фахівцем з вибухів. Ще через п'ять років вони уже мали сина Євгенія, майбутнього академіка фізика-експериментатора, що замінив О.М.Прохорова у його лабораторії, керівника збірної СРСР з альпінізму. Євген Ігорович Тамм більше відомий як заслужений тренер СРСР, начальник першої радянської експедиції на Еверест. Коли журналіст Мисловський спустився після сходження в базовий табір,

підійшов до Є.І.Тамма і сказав: «Женя, спасибі тобі за те, що подарував Еверест» [4]. Так не випадково оцінювали сина Ігоря Євгеновича товариші.

З Ігорем Євгеновичем Таммом або, як тоді його звали, Горкою Таммом, згадує його однокласник Ф.Нікітін [3], навчались у Єлисаветградській класичній гімназії і певний час були навіть сусідами, товаришували «через тин». У порівнянні з однолітками Горка Тамм був нижчим середнього зросту, кремезним, міцний тілом, брונет з енергійними рисами обличчя, як і у батька, проте колір волосся і широкий овал обличчя успадкував від матері. Рухи у нього відзначались якоюсь рвучкістю. Він був одним із перших учнів, з класу в клас переходив з Похвальним листом. Ф.Нікітін наводить два кумедні випадки, що трапились із ним під час навчання в гімназії.

На одному з уроків учитель П.Є.Брикало торкнувся питання про національну приналежність кожного із учнів класу і про те, якими ознаками ми керуємося для її визначення. Все здавалось ясним і зрозумілим, поки не дійшло до Ігоря Тамма. Він щиро не міг зрозуміти, до якої національності себе віднести: дід з батьківського боку – виходець із Тюрингії, а мати за однієї лінії – українка з домішкою кримськотатарської крові, за другою – із обрусілого грузинського роду... Сам же народився і хрещений у Владивостоці. Обговорюючи цю ситуацію, ми дійшли до загального висновку, що Ігор Тамм повинен вважати себе росіянином, бо мислить і розмовляє російською.

Другий випадок відбувся на уроці латинської мови. Викладачем латині був глибокий старець П.Д.Дубняков, що дотримувався архаїчних правил поведінки і ставлення до учнів. Проте, був великий знавець предмету в чому гімназисти швидко переконувались на практиці. Одного разу несподівано завітав на його урок одеський окружний інспектор О.Бракенеймер. Не звертаючи на учнів ніякої уваги він «з місця в кар'єр» заговорив з П.Д.Дубняковим латиною. Бесіда продовжувалася до кінці уроку. Учні буквально роти роз'являли! – затамувавши подих, слухали їх діалог. Такий стиль був у інспектора, який на практиці здійснив перевірку навчальної системи викладача і відповідно визнав якість знань учнів.

У кінці чверті П.Д.Дубняков читав виставлені оцінки, у відомості фігурували нулі з мінусами, одиниці з плюсами і таке інше, до трійок включно. Коли Гора Тамм почув, що йому вивели трійку, він миттєво підняв руку і попросив викликати його для виправлення оцінки. Він відчував відповідальність перед батьками, товаришами

за успіхи у навчанні, за становлення у житті, тому так і поступав. Вчитель здивовано сказав: «Виправляти нічого. Тамму і так поставлена краща оцінка для учня, я сам знаю латину на чотири. І тільки Господь Бог може знати на п'ять. Якщо ж Тамму того замало, то можна додати йому ще плюс» [3]. Пізніше на педагогічній раді внесли деяку ясність, бо у табелях стояли вже нормальні оцінки.

З малку І.С.Тамм любив театр, відповідно багато читав, імпровізував. У квартирі Тамма була велика простора зала, яку вирішили пристосувати для проведення домашніх вистав. На час постановки устатковувалась сцена за всіма театральними правилами: з помостом, електричною лампою, завісою та ін. Режисував гість Таммів – родич матері Ігоря, військовий у відставці Кобилянський. Знайомі батьків і гімназійні приятелі охоче відвідували наші вистави, вони користувались успіхом навіть серед дорослого глядача. Провідними «акторами» були Ф.Нікітін з Ігорем.

Не відставати від товаришів намагався Ігор Євгенович і у побуті. Ф.Нікітін на той час захоплювався силовою гімнастикою, велоспортом і, наслідуючи О.Суворова, спав на холоді, після гарячої ванни виходив голим на мороз, обтирався снігом, не визнавав пальто і загалом теплого одягу, взимку ходив в одній курточці. Гора вирішив наслідувати Ф.Нікітіна за приклад і також припинив одягати пальто, внаслідок чого схопив сильну застуду, ледь не запалення легень. Зрозумівши, що ніякі умовляння на Ф.Нікітіна не діють, а син йому наслідує, батько Ігоря звернувся до директора гімназії з проханням заборонити йому приходити на заняття без пальто в холодну пору року, що і було виконано з усією адміністративною суворістю. Довелося Ф.Нікітіну, знову ж за прикладом О.Суворова, пальто носити в руках, а при вході до двору гімназії одягати його і застібатись на всі гудзики. Але Ігорю після одужання від такого загартування довелося відмовитись.

У той час у реальних училищах фізику вивчали за курсом К.Д.Краєвича, з математики – аналіз нескінченно малих величин, аналітичну і нарисову геометрію, а природознавство викладалось у всіх класах. На відміну від них, у класичній гімназії обмежувались підручником К.Д.Краєвича, з математики – тільки арифметика, алгебра, геометрія і тригонометрія, а природознавство вивчалось лише в перших трьох класах. Зате більше уваги приділялось російській словесності, стародавнім мовам: латинській, церковнослов'янській і грецькій (останній – за бажанням), вивчались і такі предмети, як логіка, психологія і законодавство. Це неабияк розвивало в учнів логічне мислення, високі почуття відповідальності.

Гімназійна навчальна програма давала не стільки глибокі, скільки широкі методологічного спрямування знання. Вона мало була пристосована для вивчення точних наук і біології на фізико-математичному факультеті університету та його природознавчому відділі. Окрім того, вчителі з фізики не могли особливо зацікавити учнів чисто формальним викладанням предмета. Отже, напевне Ігор Тамм вибрав собі фах швидше за все під авторитетним тиском свого батька, вельми енергійного і знаючого інженера, серйозного фахівця.

Після закінчення гімназії в 1913 році випускники роз'їхались у різні краї для здобуття вищої освіти. А влітку 1914 року спалахнула перша світова війна.

Минуло тридцять з лишнім років, перш ніж Ф.Нікітін знову зустрівся з І.С.Таммом. Ігор Євгенович був уже професором теоретичної фізики в Московському університеті, визнаним вченим у Європі, а Ф.Нікітін (після евакуації) працював старшим зоотехніком Берлінського звірорадгоспу під Казанню. Допоміг зустрітися спільний гімназійний товариш їх великий друг професор Борис Михайлович Завадовський. Товариші іноді листувались. Перебуваючи у відрядженні в Москві, Ф.Нікітін зайшов час відвідати Б.М.Завадовського, котрий жив тоді в багатоповерховому кутовому будинку, недалеко від станції метро «Червоні ворота». Як з'ясувалось, у цьому ж будинку, але в іншому під'їзді, жив і Гора Тамм. Б.М.Завадовський миттю зателефонував, і друзі відправились до Таммів. Відбулася зворушлива зустріч, причому Ігор Євгенович зараз же задав

Ф.Нікітін питання: «Пам'ятаєш, як ми розводили голубів і ти на заклад виграв у мене голуб'ятню?» Ф.Нікітін, звичайно, цього не забув. Потім пішли й інші спогади гімназійних літ. Пізніше, коли Ф.Нікітін бував у Москві, то заходив не тільки до Б.М.Завадовського, але і до І.С.Тамма.

Таким чином, навчально-виховна робота у гімназії, духовність трудової інтелігенції з оточення сім'ї Тамма того часу слугували формуванню стійкого гуманістичного світогляду, що проводилось протягом всього життя Ігоря Євгеновича.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Петраков В. Маленький Париж / Петраков В. – М, 2004. – С.25.
2. Салин К.Д. Сто великих ученых / Салин К.Д. – М: Вече, 2000. – 592 с.
3. Нікітін Ф. Гімназія / Нікітін Ф. // Народне слово, 13 вересня 1991. – С. 6-10.
4. Калужская О. Здесь жил Тамм / Калужская О. // Рублевка, Дача. – М., 2003. – С. 45-61.
5. Фейнберг Е.Л. Воспоминания о И.Е.Тамме / Фейнберг Е.Л. – М.: ИздАТ, 1995. – 432 с. (Эпоха и личность).
6. Франк И.М. Воспоминание о Тамме / Франк И.М. – М.: Наука, 1996. – С. 198.
7. Романов Ю.А. Воспоминание об учителе / Романов Ю.А. // Успіхи фізических наук, февраль 1996. – Т. 166, №2. – С. 195-200.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського держ. пед. університету імені В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми історії педагогіки.

Трифоновна Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського держ. пед. університету імені В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми історії педагогіки.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті обгрунтовані тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття, пов'язані з реформуванням, перебудовою, модернізацією й інтеграцією музично-педагогічної галузі до європейського освітнього товариства.

В статті обосновані тенденції розвитку музичально-педагогічного образования в Украине в начале XXI столетия, связанные с реформированием, перестройкой, модернизацией и интеграцией музыкально-педагогической отрасли в европейскую систему общества.

Ключові слова: тенденції, музично-педагогічна освіта, підготовка вчителів музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Завдання вищої освіти в кожній країні визначаються особливостями й перспективами її соціально-економічного розвитку та загальноосвітніми процесами й тенденціями. Вища освіта є

важливою умовою існування суспільства, вона виконує одночасно культурні, суспільні, економічні та етичні функції. Система вищої освіти має відповідати перспективам розвитку суспільства. Як наголошується в державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), вища освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення їхніх національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Музично-педагогічна освіта, як складова освітньої системи, сприяє формуванню творчої та інтелектуально розвиненої особистості. Базовими компонентами музично-педагогічної

освіти вважається професійна майстерність, фундаментальні знання з фахових дисциплін і здатність до самоосвіти в контексті музично-просвітницької діяльності, значення якої постійно зростає. Усвідомлення сучасних тенденцій розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти уможливило процес модернізації музично-педагогічної галузі, сприяє підвищенню її якості, забезпечує входження в європейський та світовий культурно-освітній простір.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій та досліджень свідчить, що в науковій літературі проблема розвитку вітчизняної вищої освіти постійно перебуває в центрі уваги вчених і практиків. Значний внесок у вивчення цього питання зробили В. Андрущенко, В. Бех, Н. Дем'яненко, В. Зайчук, А. Збруєва, М. Згуровський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, В. Кушнір, В. Луговий, В. Майборода, А. Марушкевич, С. Ніколаєнко, Н. Нічкало, І. Оніщенко, О. Сухомлинська, Л. Сисоєва, М. Степко, П. Таланчук та інші. Вони розглянули загальні проблеми філософії освіти, теоретико-методологічні засади освіти, історію національної освіти й педагогічної думки, розвиток історії педагогіки в Україні, обґрунтували нові інтерактивні та інтегративні технології, розкрили сутність освіти та її місце в системі культури, висунули концепції освіти загалом та вишівської зокрема.

На межі двох тисячоліть вітчизняними науковцями було запроваджено концепцію мистецької освіти, складовою якої вважається музично-педагогічна освіта, котра інтерпретується нами як процес і результат підготовки на музично-педагогічних факультетах особистості майбутнього вчителя, що володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які допомагають реалізувати свій творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної та музично-просвітницької діяльності для формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів, набутих суспільством.

Вітчизняними вченими – Б. Бриліним, Н. Гуральник, О. Дем'януком, В. Дряпкою, О. Єременко, А. Козир, Л. Коваль, Л. Куненко, Л. Масол, О. Михайличенком, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орловим, О. Отич, Г. Падалкою, Е. Печерською, Р. Рудницькою, О. Щолоковою, Ю. Юцевичем зроблено великий внесок у теорію та практику музично-педагогічної освіти, зокрема, щодо професійного становлення фахівців у вищих навчальних закладах і художньо-естетичного виховання молоді.

У музично-педагогічній освіті сучасними науковцями А. Болгарським, В. Бутенком,

І. Гадаловою, Я. Мельничук, Т. Пляченко, А. Растригіною, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, Т. Танько, Т. Ткаченко, Л. Хлебниковою, К. Шамаєвою, Д. Юником проведено глибокі дослідження теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, обґрунтовано закономірності, виявлено тенденції, проаналізовано зміст, основні засоби й підходи до становлення й удосконалення музично-освітньої системи, починаючи з давнини й закінчуючи сьогоденням.

Проте, наявний досвід вимагає додаткового аналізу процесів, які відбуваються в галузі музично-педагогічної освіти й суттєво впливають на професійну підготовку вчителів музичного мистецтва, а також залежно від обставин, сприятливих чи навпаки, визначають стратегію та подальший розвиток мистецької освіти.

Метою дослідження є обґрунтування сучасних тенденцій розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти в контексті інтеграції до європейського й світового освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Суттєве значення в модернізації вітчизняної музично-педагогічної освіти має виявлення тенденцій, спрямованих на подальший розвиток музично-педагогічної галузі, яка відповідала б сучасним вимогам та особливостям розвитку суспільства, містила чіткі та прозорі орієнтири, а також відповідала потребам сьогодення в підготовці конкурентоспроможних фіхівців, котрі могли б реалізувати себе в умовах запровадження концепції художньо-естетичного виховання молоді.

У науковій літературі термін «тенденція» походить від латинського слова *tendentia*, що означає спрямованість, відносно стійкий напрям розвитку певного явища, процесу або ідеї [5]. Тенденція має логічне або теоретичне обґрунтування. Виходячи з цієї дефініції, тенденції розвитку музично-педагогічної освіти, ми, передусім, розглядаємо як перспективні напрями генезису досліджуваного феномена, зумовлені низкою специфічних вимог, спрямованих на вдосконалення зазначеної галузі.

Першою тенденцією розвитку вітчизняної музично-педагогічної системи є **усвідомлення того, що основою розвитку суспільства та його економічного добробуту є освіта**. Історія розвитку світової спільноти переконливо свідчить про те, що формування й становлення особистості відбувається саме в період навчання, коли молоді люди оволодівають системою знань, умінь та навичок, необхідних для формування світогляду та професійного становлення. Важливу роль у період навчання

молоді в школі відіграє художньо-естетичне виховання, яке здійснюється завдяки спілкуванню та впливу на особистість комплексу дисциплін, а саме: музики, літератури, образотворчого мистецтва, хореографії, художньої культури тощо. Основою художньо-естетичного виховання молоді, починаючи з давнини й до сьогодення, завжди уважалось музичне мистецтво, мета якого полягала у формуванні світогляду й духовної культури особистості, ціннісних орієнтацій та емоційного співпереживання.

Виходячи з цього, основною метою музично-педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих учителів музичного мистецтва, які спроможні розв'язувати складні питання художньо-естетичного виховання молоді в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Якість підготовки фахівців музично-педагогічної галузі зумовлює рівень формування духовності сучасної молоді, яка вважається головним чинником становлення особистості з високим рівнем культури, спроможною до творчої діяльності, націленою на саморозвиток і самоосвіту, професійну творчу самореалізацію.

Другою тенденцією розвитку вітчизняної музично-педагогічної галузі вважається **оптимізація навчальної діяльності** студентів усіх рівнів мистецьких навчальних закладів. У зв'язку із кризовими явищами, зміною ціннісних орієнтирів і світоглядних позицій молоді студентство розділилося на дві частини. «Одна з них стала швидко сприймати реалії інформаційної фази розвитку і глобалізованого соціуму, а інша, навпаки, застигла у своєму розвитку, має генетичні вади набуті або спровоковані батьками, не бажає вчитися, має ілюзорні ідеали власного і суспільного життя, бажає збагатитися аморальними шляхами» [3, с.8].

Перша група студентів займає панівну позицію в студентському соціумі. Для них характерні активність і комунікабельність у спілкуванні з викладачами й товаришами, вони беруть участь у науково-дослідній роботі, друкують статті, виступають на науково-практичних конференціях, є учасниками студентських олімпіад, фестивалів і конкурсів з різних напрямів музичного мистецтва. Крім того, виявляють інтерес щодо оволодіння знаннями з гуманітарних, соціально-економічних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, доводять високий рівень самоорганізації, уміння творчо розв'язувати проблемні питання. Ці студенти є активними учасниками творчих проєктів, ініціаторами проведення культурно-просвітницьких заходів.

Друга група студентів виявляє свідоме небажання навчатися, але бажання отримати диплом про вищу освіту. В них відсутні

навички самостійної роботи, вони мають поверхове уявлення з дисциплін музично-теоретичного циклу, задовільно володіють музичним інструментом і технікою диригування. Водночас ці студенти мають товаришів за межами навчального закладу, з якими вони проводять вільний час та відвідують розважальні заклади, у них сформовані ціннісні установки на «красиве» й «легке» життя. Ці студенти намагаються уникнути від участі в концертно-просвітницьких заходах, недостатньо уваги приділяють науково-дослідній роботі, їх не цікавить студентське життя.

Третя тенденція пов'язана із **запровадженням диференційованого підходу** в навчанні. Зважаючи на те, що в мистецькі навчальні заклади приходять молодь різна за рівнем фахової довузівської підготовки, умовно абітурієнтів можна поділити на три групи. До першої групи належать студенти, які мають дипломи базового навчального закладу (музичні училища, училища культури, педагогічні училища). Ця група студентів володіє навичками гри на музичному інструменті, ознайомена з основами музично-теоретичних дисциплін, методиками викладання фахових дисциплін. До другої групи належать студенти, які закінчили музичні школи і в обсязі програми володіють музичним інструментом, ознайомлені з основами музичної грамоти й навичками сольфеджування. Третя група студентів – це молоді люди, які не володіють музичним інструментом, мають елементарні знання з музичної грамоти, але відзначаються розвиненими музичними здібностями й добрими вокальними даними.

Зважаючи на зазначене, викладачами фахових кафедр відпрацьована певна система роботи з кожною групою студентів, яка вимагає диференційованого підходу щодо вивчення музично-теоретичних і фахових дисциплін. Згідно з цим розроблено та затверджено індивідуальні робочі програми, якими передбачено поетапне оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для професійного становлення майбутнього вчителя.

Четвертою тенденцією вважається **пошук нових подвійних спеціальностей**, які формують фахівця нового покоління й дають змогу зайняти пристойне місце в освітньому соціумі. Аналіз досвіду підготовки фахівців з подвійними спеціальностями в різні роки розвитку музично-педагогічної галузі переконує в тому, що керівники підрозділів постійно перебувають у пошуку нових, більш затребованих спеціальностей у системі загальної середньої освіти. Досвід попередніх років доводить, що вибір другої спеціальності

більшою мірою мав експериментальний характер. У результаті вивчення звітної документації, протоколів засідань фахових кафедр було доведено, що друга спеціальність: по-перше, не повинна дублювати підготовку фахівців на інших факультетах (наприклад, народознавство); по-друге, повинна враховувати матеріально-технічні можливості загальноосвітніх навчальних закладів щодо введення запропонованої спеціальності (ансамблева гра).

Починаючи з 2000 року, навчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів передбачено вивчення в старших класах курсу «Художня культура». Тож цілком закономірно, що підготовку фахівців із зазначеного напрямку забезпечували фахові кафедри музично-педагогічних факультетів. Виходячи з цього, О.Щолоковою було розроблено концепцію професійної підготовки вчителів художньої культури, опубліковано програму та методичні матеріали, підручник з «Методики викладання світової художньої культури» [7].

Перспективним напрямом щодо пошуку нових подвійних спеціальностей може стати підготовка вчителів музичного мистецтва й іноземної мови, а саме: англійської, німецької тощо. Цей напрям в експериментальному плані запроваджено на окремих мистецьких факультетах вищих навчальних закладів України. Доцільність запровадження зазначеної спеціальності зумовлена потребою загальноосвітніх навчальних закладів, особливо сільської місцевості, учителями з іноземної мови.

П'ятою тенденцією вважається **впровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання**. Ці технології пов'язані із застосуванням новітніх електронних засобів навчання та з програмним забезпеченням навчального процесу, використанням комп'ютера та Інтернету. Інформаційно-комунікативні технології суттєво впливають на якість, форми, методи й засоби організації науково-дослідної й творчої роботи, активізують самостійну пізнавальну діяльність дослідників, тим самим сприяють досягненню високого ступеня інтерактивності й необхідного рівня якості знань студентів.

У системі інформаційно-комунікативних технологій чільне місце займає дистанційне навчання, у процесі якого студенти використовують електронні підручники, котрі останнім часом активно запроваджуються в системі європейського простору вищої освіти. Так, 2010 року в Європейській цифровій бібліотеці, заснованій Європейською комісією, налічувалося більше шести мільйонів примірників копій книг, журналів, фільмів, фотографій, архівних документів, творів

мистецтва, зокрема музичного, які надали європейські бібліотеки, архіви, наукові та освітні установи для публічного використання [4].

Сучасні навчальні заклади, які мають потужний науковий і творчий потенціали, активно працюють у цьому напрямку. Варто зазначити, що близько 2000 електронних підручників для студентів різних спеціальностей містить фонд електронної бібліотеки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Створені викладачами фахових кафедр електронні підручники, навчальні посібники, хрестоматії, фонохрестоматії, навчально-репертуарні збірники, дають змогу забезпечити студентів теоретичним матеріалом, інструментальними, хоровими й вокальними творами. Такий підхід уможливило студентам у зручний час прослухати твори композиторів, передбачені навчальними програмами з історії музики, знайомить з різними інтерпретаціями творів з основного музичного інструмента. Крім того, електронні підручники комплексного призначення забезпечують безперервність процесу навчання, допомагають студентам засвоїти системну інформацію стосовно самостійної роботи з дисциплін музично-теоретичного спрямування.

Провідне місце в системі інформаційно-комунікативних технологій навчання належить суб'єкт-суб'єктивній взаємодії в контексті викладач-студент засобом Інтернету. Передусім це стосується науково-дослідної роботи студентів, а саме: підготовка курсових і дипломних робіт, магістерських проектів, участь у роботі наукових гуртків і проблемних груп, підготовка матеріалів науково-практичних конференцій, конкурсів, олімпіад. Спілкування засобом Інтернету дає змогу своєчасно розв'язувати проблемно-пошукові завдання, сприяє активізації дослідно-інноваційної роботи студентів, забезпечує зближення європейського простору вищої освіти та європейського дослідницького простору.

Використання Інтернету сприяє ознайомленню із сучасними досягненнями науки й культури, допомагає студентам самостійно опрацювати науково-методичну літературу, стимулює професійне зростання й творчу самореалізацію, відкриває нові можливості для вдосконалення національної системи вищої освіти.

Шостою тенденцією слід вважати **доцільність планування підготовки вчителів музичного мистецтва** в кожному окремому регіоні. Сьогодні спостерігається докорінна зміна місця й ролі вищих навчальних закладів у сучасному суспільстві. На жаль, останнім

часом утрачено зв'язки із замовниками фахівців з музичного мистецтва на вітчизняному освітньому ринку праці. Обласні відділи народної освіти, які відповідають за забезпечення спеціалістами з вищою освітою загальноосвітні навчальні заклади та якість освітніх послуг, не мають чіткого визначення щодо потреб у вчителів з музичного мистецтва. Порівняльний аналіз підготовки фахівців цієї галузі в різних регіонах України дав змогу зробити наступні висновки. Так, у Львівській області фахівців з вищою освітою готують два навчальні заклади. На музично-педагогічному факультеті Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка план ліцензованого обсягу за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» становить 50 осіб на денну форму навчання й відповідно 60 на заочну. Крім того, план набору в кількості 30 осіб на денну форму навчання становить на факультет культури і мистецтв Львівського національного університету імені І. Франка, який було відкрито на базі музично-педагогічного училища ім. М. Лисенка в Львові 2005 року.

За відповідним принципом здійснюється підготовка вчителів музичного мистецтва в Запорізькій області. На факультет мистецтв та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького планом прийому передбачено 85 осіб на денне і 85 на заочне відділення. До Інституту естетичного і фізичного виховання Бердянського державного педагогічного університету зі спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика» план прийому становить 25 осіб на денне й відповідно – 25 на заочне відділення.

Слушно зазначити, що найменший план державного замовлення порівняно з іншими регіонами України спостерігається у Волинській і Кіровоградській областях. Так, на денну форму навчання до Інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки на спеціальність «Музична педагогіка і виховання» ліцензований обсяг становить 25 осіб. До мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка 2010–2011 н.р. на музичне відділення було зараховано на денну форму навчання 23 студенти й 25 на заочну форму навчання.

Зважаючи на викладене, можна зробити висновок, що в період модернізації музично-педагогічної освіти недостатня увага приділяється перспективному плануванню підготовки фахівців зазначеної галузі для подальшого забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів, дитячо-юнацьких центрів естетичного виховання, музичних шкіл та інших освітніх закладів фахівцями з музичного

мистецтва. У кінцевому результаті й обласні відділи народної освіти, і керівники та викладачі вищих навчальних закладів мають перебудувати свою роботу відповідно до нових вимог сьогодення стосовно підготовки конкурентоспроможних фахівців для роботи в умовах ринкової економіки. Відсутність перспективного планування може негативно позначитися на подальшій роботі загальноосвітніх навчальних закладів та художньо-естетичного виховання молоді.

Сьомою тенденцією модернізації музично-педагогічної освіти є **завпровадження комерційного навчання**, що спричинило певні складнощі щодо набору студентів у мистецькі навчальні заклади. Вивчення документації абітурієнтів доводить, що на факультети мистецького спрямування вступає молодь з малозабезпечених верств населення, що зумовлює зарахування незначного відсотка абітурієнтів на комерційну форму навчання. Інші справи на заочному відділенні. Студенти, які мають базову освіту, погоджуються платити за навчання в тому разі, якщо їх зараховують на трирічний строк навчання.

Цілком зрозуміло, що комерціалізація музично-педагогічної освіти має свою специфіку, протиріччя й нерозв'язані питання. Як відомо, існують суперечності при нарахуванні вартості за надання освітніх послуг вищими навчальними закладами. Тож аналіз освітніх послуг за навчання на факультетах мистецького спрямування різних регіонах різниця між собою. Найнижча межа вартості на денній формі навчання становить у західному регіоні України (2 374 гривні), найвища – у центральному регіоні (10 000 гривень). В Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова на комерційній основі навчається 35 відсотків студентів. Вартість за навчання становить 6 500 гривень на стаціонарному відділенні й 4 000 гривень на заочному відділенні [1, с.378]. Найбільший конкурс при зарахуванні на комерційне навчання спостерігається у вищих навчальних закладах міст мільйонників (Київ, Одеса, Харків), де студенти мають можливість найповніше реалізувати свій творчий потенціал.

Висновки. Отже, визначення сучасних тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти в контексті інтеграції до європейського освітнього простору уможливорює ефективність модернізації музично-педагогічної галузі, розвиток творчого потенціалу особистості, формування професійної майстерності, підвищує рівень конкурентоспроможності, мобільність студентів і викладачів, свободу здобуття освіти будь-якого рівня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Довідник УСЕ для абітурієнта. 2010–2011. – К.: Видавництво «Майстер-клас», 2010. Випуск сімнадцятий. – 992 с.
 2. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
 3. Бех В.П. Вища освіта у дискурсі вимог знаннєвої економіки. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: [зб. наукових праць] / ред. рада: В.П. Андрущенко (голова); М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 25 (38). – 148 с.
 4. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.

5. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене, – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
 6. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.). Навч. посібник. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. – 380 с.
 7. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін.

СУЧАСНИЙ УРОК БІОЛОГІЇ

Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград)

До хорошого уроку вчитель готується все життя.

В.О. Сухомлинський

В статті розкриваються аспекти дидактики сучасного уроку біології в загальноосвітніх навчальних закладах.

В статті розкриваються аспекти дидактики сучасного уроку біології в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: дидактика, типи уроків, структура уроків біології, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Сучасні уроки біології включають сукупність методів і засобів для реалізації змісту навчання. Особливо важливо для вчителя біології ґрунтовно оволодіти технологіями навчання, найраціональнішими способами навчання на основі принципів системності, що забезпечить ефективність реального процесу навчання. **Мета даної статті** – розкрити актуальні аспекти сучасного уроку біології.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній методиці викладання біології немає єдиної загально визнаної класифікації уроків. Уроки поділяють на типи за різними ознаками поділу. М.М.Верзілін і В.М.Корсунська пропонують виділяти типи уроків, виходячи із змісту біологічних понять (морфологічні, анатомічні, фізіологічні та ін.) і зв'язаних з ними методів навчання (словесних, наочних, практичних). Класифікація уроків за поняттями досить умовна, оскільки на одному уроці вивчаються різноманітні системи знань. Наприклад, методично обґрунтована доцільність вивчення анатоми-морфологічних понять з фізіологічними, що дозволяє застосовувати структурно-функціональний підхід, робити широкі узагальнення. Складне поняття про еволюцію органічного світу формується на базі порівняльно-анатомічних, фізіологічних та екологічних понять. Дана класифікація уроків

побудована на основі лише однієї, хоч і важливої ознаки [1, 184-190].

Науковці, методисти і вчителі значно вдосконалили структуру, функції і типізацію уроків з врахуванням змісту, завдань, принципів, методів організації пізнавальної діяльності учнів, технічного оснащення процесу навчання. І.Д. Зверев і А.М. Мягкова при виділенні типів уроків виходять з дидактичних принципів, а при виділенні їх видів – із джерел знань специфіки організації пізнавальної діяльності учнів. Вони виділяють два типи уроків: вивчення нового матеріалу і урок узагальнення. Урок вивчення нового матеріалу поєднує в собі майже всі дидактичні функції: вступ до теми, облік знань і умінь, повторення раніше вивченого, закріплення знань. Види уроків найрізноманітніші: урок засвоєння нових знань, лабораторний, телеурок, навчальна екскурсія. Узагальнюючий урок може проводитись у пояснювальному плані, з використанням кінофільму або телепередачі, спостережень і дослідів на лабораторному уроці [2].

Методисти-біологи В. М. Максимова, Г. С. Ковальова з врахуванням провідних дидактичних завдань і особливостей змісту виділяють три типи уроків: урок засвоєння нового матеріалу, орієнтований на формування і розвиток біологічних понять (наприклад, уроки з вивчення зовнішньої або внутрішньої будови тварин); урок формування умінь і навичок, що забезпечується застосуванням знань, біологічних понять різних видів (наприклад, уроки з лабораторними роботами на визначення будови і складу насіння); повторювально - узагальнюючий, спрямований

на світоглядні висновки з врахуванням внутріпідметних і міжпідметних зв'язків, а також на контроль знань учнів (наприклад, уроки з вивчення значення рослин або тварин у природі і житті людини). Найпоширеніша в сучасній педагогічній теорії і практиці класифікація уроків за основною дидактичною (навчальною) метою занять. За цією ознакою розрізняють такі типи уроків: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок застосування знань, вмінь і навичок; 4) урок узагальнення і систематизації знань; 5) урок перевірки знань, вмінь і навичок; 6) комбінований урок [2].

У названій типології немає уроку закріплення знань, який обов'язковий в інших класифікаціях. Це пояснюється тим, що в умовах активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка передбачена цією класифікацією, закріплення знань безпосередньо поєднується з вивченням або їх засвоєнням. У педагогічній практиці немає уроку, який би не можна було віднести до одного з типів, передбачених цією класифікацією. Ті завдання, які раніше виконувались на спеціальному уроці "закріплення знань", розв'язуються на всіх уроках, на яких провідною ланкою є висока навчально-пізнавальна активність учнів. Комбінований урок у цій схемі має досягти двох або кількох дидактичних цілей, наприклад, засвоєння знань і застосування їх учнями, формування навичок, перевірка рівня засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу. Провідні вчені з методики навчання біології І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар наголошують, що на кожному уроці відповідно до мети реалізуються навчальні, виховні й розвивальні завдання. Мета уроку орієнтує вчителя й учнів на досягнення реального результату. Належний рівень теоретичної підготовки вчителя дає йому змогу, зважаючи на об'єктивні закономірності, реалізувати технологію уроку вибором доцільних форм, методів і засобів навчання. Сучасний урок біології має бути демократичним, тобто проводиться не для учнів, а з учнями, з урахуванням їхніх потреб та інтересів. Авторський колектив, на який ми посилаємося, окреслив основні вимоги до сучасного уроку біології, поділені на чотири групи: дидактичні, виховні, організаційні й методичні [6, 348-349].

До *дидактичних вимог* належать: чітке визначення освітніх завдань кожного уроку та його місця в загальній системі уроків; визначення оптимального змісту уроку відповідно до навчальної програми, мети уроку з урахуванням рівня підготовки учнів; добір доцільних методів, прийомів і засобів навчання,

їх оптимальна взаємодія на кожному етапі уроку, вибір методів, які забезпечують пізнавальну активність, поєднання різноманітних форм колективної роботи на уроці із самостійною діяльністю учнів.

Виховні вимоги: чітка постановка виховних завдань уроку, які забезпечують формування на основі наукових знань із біології наукової картини світу, екологічної культури, естетичного смаку, працьовитості; формування й розвиток в учнів пізнавальних інтересів, вмінь і навичок самостійного оволодіння знаннями, творчої ініціативи та активності; дотримання вчителем педагогічного такту.

Організаційні вимоги: наявність продуманого плану проведення уроку на основі тематичного планування; чітка організація уроку на всіх етапах його проведення; підготовка та раціональне використання різноманітних засобів навчання, в тому числі технічних.

Методичні вимоги: будова будь-якого органа організму має вивчатись у взаємозв'язку з виконуваними ним функціями; розглядаючи будову організмів (біологічних систем), слід акцентувати увагу на їхній цілісності; вивчаючи організми, треба з'ясовувати їхні пристосування до умов довкілля; будову й життєдіяльність певної групи організмів слід вивчати в еволюційному аспекті; показувати учням можливості використання біологічних знань у різних сферах виробничої та суспільної діяльності.

Вивчення шкільного курсу біології, зазначають автори, має ґрунтуватися на принципах біоцентризму та поліцентризму, що забезпечує формування екологізованого сприйняття довкілля учнями, стратегії поведінки людини в біосфері [6, 350-351]. Щодо типології уроків біології, то автори підтримують загальновідому типологію уроків В. О. Онищука [3] за дидактичною метою:

- урок засвоєння нових знань;
- урок формування вмінь і навичок;
- урок комплексного застосування знань, вмінь і навичок;
- урок узагальнення й систематизації знань;
- урок перевірки, оцінки та корекції знань, навичок і вмінь;
- комбінований урок.

В методиці напрацьовані критерії оцінювання сучасного уроку біології, які ми подаємо нижче. *Психологопедагогічні критерії* передбачають урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, створення емоційно-комфортної, ділової атмосфери уроку, дотримання педагогічного такту і культура мови, забезпечення пізнавальної самостійності учнів, чітке визначення освітніх, виховних і розвиваючих завдань уроку. *Дидактичні*

критерії передбачають раціональне використання кожної хвилини уроку, оптимальне поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання, розвиток пізнавальних інтересів і активності учнів, формування вмінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, забезпечення індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації навчального процесу. *Гігієнічні* критерії включають організоване завершення уроку; дотримання норм освітлення, провітрювання, температурного режиму; відповідність шкільних меблів нормативам; чергування видів навчальної роботи і відпочинку, урізноманітнення методів навчання.

Як бачимо, в методиці біології окреслюються нові підходи, що дозволяє при визначенні типу і структури уроку враховувати декілька чинників: специфіку змісту біологічних курсів, де взаємозв'язані загальнобіологічні і спеціальні поняття; зміст шкільної програми, що орієнтує на активне формування умінь із залученням міжпредметних зв'язків; провідні дидактичні завдання, що стоять перед шкільною біологією.

Для сучасного уроку біології є характерною інтеграція дидактичних завдань, без яких неможливо забезпечити єдність навчання і виховання. В залежності від місця уроку в навчальній темі виділяють уроки: вступний, поточний, заключний. Кожний тип і вид уроку біології має свою структуру. Проблема структури уроку - одна з найскладніших і дискусійних у сучасній дидактиці і методиках викладання. Урок – складна дидактична система, яка забезпечує безперервний рух від незнання до знання, від знання неповного до повнішого. Цей рух не лише безперервний, але і дискретний, оскільки виникаючі суперечності потребують розв'язання. У структурі уроку виділяють зовнішні макроелементи та внутрішні мікроелементи. Зовнішні елементи структури визначаються тими завданнями, які постійно треба розв'язувати, щоб досягти тих чи інших цілей. Кожний тип уроку має свою, лише йому властиву, макроструктуру з постійними, чітко визначеними елементами, що не зазнають особливих змін. Наприклад, урок засвоєння знань складається з таких основних макроелементів: *сприймання й усвідомлення навчального матеріалу, осмислення й запам'ятання, узагальнення й систематизації знань*. Якщо пропустити хоч один із цих елементів, то це відчутно вплине на якість знань. Крім основних макроетапів, кожний тип уроку має ще й внутрішню будову - мікроструктуру. Вона визначається способами або засобами, за допомогою яких досягається

часткова мета, забезпечується кожний етап уроку. Ця мікроструктура і є наймобільнішою, найдинамічнішою частиною кожного уроку. Вона дає змогу гнучко використовувати всю структуру уроку. При плануванні мікроструктури уроку визначаються завдання для підвищення рівня пізнавальної активності й самостійності школярів, реалізації зв'язку між дидактичними цілями уроків і способами їх досягнення, між структурою та методикою уроку [5, 172-175] .

В дидактичній і методичній літературі широко висвітлюється питання про роль та методику повторення навчального матеріалу з метою закріплення й удосконалення знань. В. І. Шульдик [5, 210-212] вважає, що у школі повторення проводять з такою метою: *Щоб не забувати. Щоб засвоїти необхідні елементи знань на тривалий час*, перетворивши їх на особисте надбання кожного.

Щоб поглибити й розширити відомості про раніше вивчені предмети і явища, удосконалити знання, ліквідувати прогалини в засвоєному матеріалі, повніше засвоїти уявлення й поняття. Наприклад, перші відомості про клітинну будову живих організмів учні дістають у 7 класі. Але на тому етапі навчання вони засвоюють ці відомості в дуже обмеженому обсязі. Тому в наступних класах доводиться ще не раз повертатись до цього питання, щоб поповнити й розширити набуті раніше знання. *Щоб учні усвідомили новий матеріал*. Наприклад, вивчається тема "Травлення в шлунку". Щоб учні краще зрозуміли методику проведення досліду "Дія шлункового соку на білок", вчитель пропонує пригадати, як проводиться лабораторна робота "Дія слини на крохмаль", і на основі згаданого за аналогією проводиться демонстрація.

Щоб уточнити набуті уявлення під час спостережень, екскурсій, дослідів, практичних і лабораторних робіт, підвести учнів до узагальнень. Наприклад, у шкільному куточку живої природи вони виконали досліди на проростання насіння в різних умовах. На уроці школярі пригадують свої спостереження, відтворюють уявлення про появу сходів і форму проростків різної тривалості і різних умов їхнього розвитку. Внаслідок обговорення в класі і підбиття підсумків спостережень уявлення учнів розширюються, узагальнюються.

Щоб сформувати в учнів практичні навички й уміння. Насамперед повторюють той матеріал, який є основою свідомого засвоєння знань, умінь та навичок, і окремі операції або прийоми дії, що є складовими елементами відповідної діяльності людини. Наприклад, учні 7 класу повинні виробити уміння встановлювати взаємозв'язки між будовою

листка і його функціями. Для цього на уроці спочатку повторюють раніше вивчені відомості про частини черешкового листка, їхнє значення, значення явища "листяної мозаїки", після чого учні виконують лабораторну роботу "Будова листка у зв'язку з його функціями".

Щоб узагальнити й систематизувати знання. Повторення та узагальнення навчального матеріалу є елементами структури більшості сучасних уроків біології. Але з метою формування загальнобіологічних понять, наукового світогляду про об'єкти та явища природи з використанням міжпредметних та внутріпредметних зв'язків необхідні спеціальні уроки узагальнюючого повторення, або узагальнення і систематизації. Вони проводяться в кінці вивчення найважливіших розділів і тем програми, у навчальному матеріалі виділяють найбільш загальні й істотні поняття, закони та закономірності, основні теорії та провідні ідеї науки, встановлюють причинно-наслідкові та інші зв'язки і взаємозалежності між найважливішими явищами, процесами, подіями, засвоюють широкі категорії понять і їх системи та найбільш загальні закономірності. Структура уроку узагальнення й систематизації насамперед має відповідати, наголошує відомий методист, структурі самого процесу узагальнення й систематизації знань, де передбачається така послідовність роботи: від засвоєння й узагальнення окремих фактів до формування в учнів біологічних понять, їх категорій і систем, від них - до засвоєння дедалі складнішої системи знань, до оволодіння основними теоріями і провідними ідеями біологічної науки. Структура уроку включає узагальнення окремих фактів, подій, явищ. Цьому етапові уроку найбільше відповідають такі методи узагальнення й систематизації знань (у різному їх поєднанні): бесіда із застосуванням різних видів наочності, демонстрація дослідів, проведення лабораторних і практичних робіт. На уроках узагальнюючого повторення вчителі застосовують натуральні об'єкти (гербарії, колекції), таблиці, ілюстрації, схематичні зображення, цифрові таблиці, діаграми, карти, що сприяє розвиткові мислення, аналітико-синтетичній діяльності учнів.

Усе більше навчальних закладів, учителів біології приділяють увагу мультимедійним засобам навчання (МЗН), які забезпечують краще сприймання дітьми навчального матеріалу, індивідуалізацію навчання, розвиток творчих здібностей, підвищення мотивації навчання, формування самооцінки та створення умов для самостійної роботи учнів. Програмний продукт "Біологія", серія Репетитор (1С) визначають як класичний електронний підручник, де крім ілюстрацій є рухомі схеми та відеофрагменти, що дозволяють наочно

показати хід певних біологічних процесів. Посібник містить основний матеріал за державною програмою та додаткову корисну інформацію з біології, а також розділи: біографія вчених, словник-довідник, таблиці з довідковими відомостями та система електронних тестів.

Зазначена програма зручна в користуванні: має дружній інтерфейс, пошукову систему, зручну навігацію та пропонує тексти для роздрукування. Даним посібником рекомендують користуватися із супроводом учителя [8].

Інші програми з біології сприяють підготовці учнів до олімпіад. Робота з диском можлива у двох режимах: екзамену та тренінгу. Комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності та творчих здібностей учнів, дозволяє змінити технологію навчання, а й надає уроку інтегрований характер. Усе це сприяє покращенню якості навчання.

Розробники сертифікованих програм з біології у системі середньої загальної освіти класифікують їх за такими критеріями: використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі; використання електронних підручників як засобу самонавчання; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації); створення власних уроків через інтеграцію різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки, конструктор уроків.

Дистанційний курс "Шкільний курс з біології" (6-11 класи) [8], створений за допомогою пакета LearningSpace Anytime компанії Lotus Development Українським центром дистанційної освіти (udc.ntu-kpi.kiev.ua), за своїм наповненням та організацією він є засобом для самонавчання як гіпертекстовий електронний довідник з біології. Він є елементом кей-технології дистанційного навчання. Педагогічний програмний засіб (ППЗ) "Віртуальна біологічна лабораторія 10 – 11 класи" для ЗНЗ є електронним посібником з курсу загальної біології, що містить повний курс лабораторних і практичних робіт, які є прикладами виконання зазначених робіт, підтримує та доповнює існуючі друковані підручники з біології для 10–11-их класів. Він повністю відповідає чинній програмі для загальноосвітніх шкіл усіх типів. Як і попередній електронний засіб, цей ППЗ може застосовуватися для самонавчання. На жаль, у процесі використання цього засобу учень тільки спостерігає хід виконання лабораторних і практичних робіт, а проявити свою творчість не може. Слід відзначити педагогічний програмний засіб, розміщений за електронною адресою <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=38&wasid=79>, "Біологія людини. 8 клас", який

був створений Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді за допомогою MS Power Point. Він є мультимедійною презентацією, що складена згідно з чинною програмою з біології. Матеріал розташований окремими блоками – темами. Кожен урок – це окрема презентація, у якій враховані всі етапи уроку. До уроків включений як традиційний матеріал, так і додаткова інформація, якою вчитель може скористатися на свій розсуд.

Даний електронний засіб надає можливість вчителю демонструвати: мікросвіт клітини; ріст і розвиток організмів, еволюцію живих систем, розвиток життя на Землі; знайомити з явищами, що мають звукове відображення; проводити практичні та лабораторні роботи. В мережі Інтернет за електронною адресою <http://www.uaportal.com.ua/ukr/Science/Biology/> пропонується каталог біологічних сайтів України, де зазначаються сучасні напрями роботи провідних наукових інститутів біологічного профілю, надаються електронні версії наукових журналів та інформація про проведення наукових конференцій. Слід відзначити український біологічний сайт www.biology.org.ua, на якому, крім наукових новин, розміщується інформація про конкурси та турніри юних біологів тощо. Комп'ютерні програми з біології З.В. Савченко, науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної Академії педагогічних наук України, класифікує за дидактичними цілями на такі:

1. Навчальні програми, що подають науковий матеріал у вигляді окремих, логічно поєднаних блоків і закінчуються набором запитань або тестів. Ці програми сприяють засвоєнню нової інформації та спрямовують процес навчання залежно від рівня знань та індивідуальних здібностей учнів.

2. Програми-тренажери, що розраховані на повторення і закріплення вивченого матеріалу.

3. Імітаційно-моделюючі програми, які дозволяють вивчати будь-який розділ на основі моделі. Маніпулюючи доступними для зміни параметрами фізичних величин, учень за реакцією моделюючої системи визначає діапазон їх допустимих змін і усвідомлює зміст процесів, які здійснюються під його керівництвом. Наприклад, у моделі екологічної системи учень може змінити відсотковий склад гризунів і хижаків та стежити за всіма змінами, які відбуваються в ній.

4. Діагностичні, контролюючі програми, що складаються переважно на основі тестів. Вони призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

5. Бази даних, що виступають джерелом інформації з різних галузей знань, у яких за

допомогою питань відшуковують необхідні відповіді. Вони мають довідковий характер.

6. Інструментальні програми, що надають можливість учням самостійно розв'язувати задачі за короткий час із меншими зусиллями. Наприклад, програми MoleculeViewer та CS Chem3D, програма візуалізації молекул RasMol тощо.

7. Інтегровані навчальні програми, які поєднують ознаки двох або трьох перерахованих вище класів.

Вчитель, готуючись до проведення навчальних занять з використанням мультимедійних засобів, повинен орієнтуватися на зміст шкільних програм і підручників; відбирати у конструктор уроку або в презентацію матеріалу необхідну інформацію; проектувати свої дії відповідно до електронного варіанту уроку з метою реалізації визначених навчальних завдань. Досвід використання вчителями біології електронних засобів навчального призначення, можливостей мережі Інтернет дозволяє стверджувати про підвищення продуктивності уроку: підвищення якісного рівня використання наочності на уроці; реалізації міжпредметних зв'язків; організації проектної діяльності учнів; підвищення мотивація навчання. Учні сприймають комп'ютер як універсальний інструмент для навчання й майбутньої роботи. Для вчителя біології мультимедійні засоби навчання мають безперечну перевагу над іншими засобами, коли потрібно показати недоступні для безпосереднього спостереження явища та процеси в розвитку й динаміці [8].

Висновки. При моделюванні уроків біології вчителю необхідно повно використовувати позитивні можливості традиційного навчання: це систематичний характер; логічно впорядкована подача навчального матеріалу; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; постійній емоційній вплив особистості вчителя на учнів і забезпечувати поступальний перехід до методики формування пізнавальних потреб, творчої діяльності, до самостійного добування знань, вміння міркувати, робити висновки і висувати гіпотези [4]. Це спонукатиме школярів до встановлення на уроках біології логічних, причинно-наслідкових зв'язків, формуватиме вміння робити логічні висновки на основі проведених дослідів та експериментів. В оптимально змодельованому навчальному середовищі створюється комфортний психологічний клімат, учні налаштовуються на активну й плідну індивідуальну, парну, групову форми роботи, забезпечується розвиток особистості учня, формування таких властивостей мислення, як критичність,

самотійність, швидкість, гнучкість, а вміння критично мислити повинне бути визначальним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології. К.: Вища школа, 1980. – 250 с.
2. Зверев И. Д., Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии в средней школе. - М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
3. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. -К.: Рад. школа, 1973. – 159 с.
4. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: Кн. для вчителя. -К.: Рад. школа, 1989. – 204 с.
5. Шульдик В.І. Як підготувати ефективний урок біології / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. — К.: Наук. світ, 2000. – 250 с.

6. Загальна методика навчання біології. За редакцією І. В. Мороза. К.: Либідь, 2006. – 590 с.

7. Нова програма 12-річної школи. Біологія 7-11 класи, 2006. – 86 с.

8. Списано з екрану <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/em4/content/07szveeg.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна - завідувач, професор кафедри педагогіки і психології, доктор педагогічних наук.

Наукові інтереси: організація навчально-виховного процесу з шкільного курсу біології; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини педагогів – гуманістів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О. А. Захаренка.

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ

Андрій БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається розвиток проблеми інтеграції знань, виділяються концептуальні ідеї філософів та педагогів минулого, визначаються основи педагогічної інтеграції, можливі напрямки педагогічного інтегрування на сучасному етапі.

Ключові слова: одиничне, загальне, міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, інтеграція у навчанні.

The article deals with the development of the problem of integration of knowledge. It is being distinguished conceptual ideas of philosophers from foretime, determined bases of pedagogical integration and potential directions of pedagogical integration in this stage.

Key-words: unitary, general, integration of knowledge, integration at the studying, intersubject relations.

Постановка проблеми. Учені-педагоги настійливо звертають увагу на те, що сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізовуватися через системні знання, які формують цілісне, системне мислення, а традиційна модель освіти уже не відповідає вимогам часу, оскільки вона зорієнтована на монологічність, механічне засвоєння знань, дисциплінарну диференційованість, лінійність між предметами, що тим самим порушує природний зв'язок, який існує між ними і явищами реального світу. Проте аналіз педагогічного досвіду, який є на сьогодні в цій галузі в різних країнах світу, свідчить про те, що тут існують лише часткові розв'язання питання.

Мета статті полягає у розгляді й аналізі проблеми інтеграції в історико-філософському, психолого-педагогічному аспекті, визначенні концептуальних ідей дослідників минулого і з'ясування їх значення для сучасних пошуків у розв'язанні складних педагогічних завдань. Серед філософських, педагогічних та психологічних категорій, які розглядалися й аналізувалися нами у статті, такі як: єдність одиничного, особливого й загального, зв'язку, причини й наслідку, синтез наук,

взаємопов'язане викладання, диференціація, міжпредметні зв'язки, інтеграція.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Говорячи про генезу проблеми інтеграції, необхідно звернутись, насамперед, до світової філософської спадщини. Філософи античності поєднували філософію, природознавство, суспільствознавство, мистецтвознавство в єдиний феномен античної культури з характерним для неї цілісним поглядом на світ. У дослідженнях, присвячених розгляду тих чи інших аспектів проблеми інтеграції знань (М. Арцишевська, М. Іванчук, К. Волинець, М. Сова, Е. Пелешок та ін.), акцентується увага на тому, що ідея про єдність наукових знань (первинні натурфілософські уявлення, здогади) простежується ще у роботах давньогрецьких філософів Платона, Аристотеля, розвиваються у роботах німецьких філософів-ідеалістів І. Канта, Г. Гегеля та ін., знаходить свій розвиток у працях видатних педагогів минулого.

У XVII – XVIII ст. ідея взаємопов'язаного викладання предметів, яка була пов'язана, насамперед, з ідеєю міжпредметних зв'язків водночас із диференціацією навчання, розвивається чеським педагогом Я. Коменським, англійським філософом, психологом, педагогом Д. Локком, швейцарським педагогом, одним із основоположників народної школи Й. Песталоцці, німецьким філософом, психологом, педагогом Й. Гербартом та ін. Для сучасних дослідників проблеми інтеграції в освіті важливими є їх окремі думки, положення і висновки, які не втратили свого значення і в наш час. Так, Я. Коменський наголошував на необхідності засвоєння знань у

їх єдності, узагальненні, систематизації та логічній послідовності, вважав, що освіта повинна бути “цілісною сукупністю знань, які одне одного підтримують, підкріплюють і збагачують” [14, с. 133]. У “Великій дидактиці” знаходимо відображення ідеї Я. Коменського про неподільність навчання та виховання, взаємозв’язок при вивченні предметів, всебічний розвиток особистості (розділи XVI, XVII, XVIII). Одним із основоположень міцності (грунтовності) навчання учений визначив таке: “Все, що зв’язане між собою, має пов’язуватися постійно” [14, с. 128]. Учений пояснює це тим, що оскільки “природа все з’єднує постійними зв’язками”, то і “наукові заняття всього життя повинні бути так розподілені, щоб скласти одну енциклопедію, в якій усе повинне впливати з спільного кореня і стояти на своєму власному місці” [14, с. 135]. “Наукова освіта нехай служить людині для вдосконалення одночасно і її розуму, і мови, і рук для того, щоб вона могла все, що потрібно, розумно робити, виражати словами і здійснювати в дії. Коли що-небудь з цього випустити, то буде прогалина, яка не тільки зашкодить освіті, але й підірве її ґрунтовність. Бо міцним може бути тільки те, що тісно зв’язане в усіх своїх частинах”, – стверджує педагог [14, с. 130], а значить, “все, що викладається, повинне бути так обґрунтоване аргументами, щоб не залишилося жодного місця ні сумніву, ні забуттю” [14, с. 135]. Він підкреслював: “Як у природі все зчіплюється одне з одним, так і в навчанні треба зв’язувати все одне з одним саме так, а не інакше” [14, с. 115]. Необхідність взаємопов’язаного підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював тим, що “всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв’язки, а тому повинні вивчатися у зв’язках” [15, с. 26]. Я. Коменський практично реалізував міжпредметні зв’язки під час викладу навчального матеріалу у книзі “Видимий світ у малюнках” [15]. 150 коротких статей підручника, ілюстрованих малюнками, містять не лише короткі відомості про природу, Всесвіт, діяльність людини і суспільні відносини, а й навчальний матеріал з рідної та латинської мов. Я. Коменський сформулював положення про необхідність включення в зміст освіти не тільки науково доведених, а й імовірнісних знань і ще не розв’язаних наукових проблем. У “Пансофії” визначив вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання, розглядав запровадження у школах цього курсу як необхідної передумови свідомого самовизначення учнів і гармонізації суспільних відносин.

Аналіз робіт Д. Локка “Дослід про людський розум”, “Деякі думки про виховання”, “Розумність християнства”, “Про користування розумом” та ін. дозволяє виділити думку вченого про необхідність визначення такого змісту освіти, в якому один предмет повинен наповнюватися елементами і фактами іншого. Він пропагував поєднувати традиційне навчання з засвоєнням основ ремесел. Учений вважав, що такий підхід “допоможе не лише оволодіти основами наук, але й сформувати розум дитини, розвинути її вміння та навички, урізноманітнити знання про всі сторони життя”, і саме він відповідав потребам часу [19].

У роботах Й. Гербарта “Перші лекції з педагогіки”, “Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання”, “Головні пункти метафізики”, “Психологія”, “Психологія як наука, що ґрунтується на досвіді метафізики й математики”, “Нариси лекцій з педагогіки” та ін. висловлюється думка, що світ складається з незмінних найпростіших сутностей (“реалів”), які вступають у різні зв’язки. Важливими для подальшого розвитку ідеї взаємозв’язків у навчанні виявились чотири ступені (принципи) навчання, висунуті Й. Гербартом: ясність, асоціація, система, метод. Учений пояснював, що на першому ступені відбувається початкове знайомство учнів з новим матеріалом із використанням засобів наочності; на другому – встановлюється зв’язок нових уявлень зі старими у процесі бесіди; на третьому – здійснюється логічний виклад матеріалу з формулюванням правил, законів; на четвертому – виробляються навички застосування їх на практиці у процесі виконання вправ із використанням нових знань [2].

У XIX столітті у різні галузі матеріального й духовного життя суспільства вводиться поняття “інтеграція”, у тому числі активно впроваджується у сферу освіти. У роботах англійського філософа та соціолога Г. Спенсера інтеграція означає перетворення розпиленого, непомітного стану в концентроване, видиме, пов’язане з уповільненням внутрішнього руху. Учений розвиває вчення про загальну еволюцію, він часто використовує слово інтеграція як рівнозначне агрегації. Розвиток Сонячної системи, планети, організми, нації складаються, за Спенсером, в чергуванні інтеграції та дезінтеграції.

Аналіз педагогічних досліджень цього часу свідчить, що ідея інтеграції розвивалася у працях німецького педагога Ф. Дістервега, німецького педагога, послідовника Й. Гербарта О. Вільмана, російського педагога К. Ушинського, російського педагога та психолога П. Каптерева. Проблемою міжпредметних зв’язків займалися російські педагоги

В. Стоюнін, О. Острогорський, В. Водовозов та ін. Усі вони підкреслювали важливість і необхідність узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції шкільних знань, розглядали різні аспекти проблеми інтеграції та диференціації змісту освіти.

Так, у роботі німецького педагога Ф. Дістервега “Керівництво до освіти німецьких учителів” можна знайти важливу думку про поняття “міжпредметні зв’язки” та принцип вирішення цієї проблеми на практиці [5].

Важливими є думки К. Ушинського, який, на наш погляд, найбільш повно обґрунтував дидактичне значення міжпредметних зв’язків у педагогічному процесі та з’ясував необхідність їх здійснення з точки зору психології у дослідженні “Людина як предмет виховання” (розділ “Асоціації уявлень”). Він, зокрема, зазначав: “Не науки повинні схоластично вкладатися в голову учня, а знання й ідеї, що повідомляються якими б не було науками, повинні органічно вибудовуватись у світлий і, по можливості, обширний погляд на світ та його життя” [25, с. 74]. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. Педагог застерігав також як від однобокості, безладного накопичення фактів, так і відірваного від фактів, теоретизування і системоутворення. Він вважав, що тільки вміле поєднання цих двох шляхів може дати найкращі наслідки, при цьому обробка фактичного матеріалу повинна здійснюватися його “концентруванням”, яке досягається розвитком свідомості, розуму. Аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який створив К. Д. Ушинський, полягав у інтеграції письма і читання. На початковому етапі навчання К. Д. Ушинський вважав не потрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає як однобічність у формуванні особистості дитини, так і абсолютизацію будь-якої зі сторін цього процесу. На його думку, все навчання повинно складатися “один розумний вплив дорослої особи” [24, с. 232]. Метод, запропонований К. Ушинським, є настільки вдалим, що використовується і понині.

Ідеї К. Ушинського й Я. Коменського розвивав і поглиблював П. Каптерев (“Дидактические очерки”, “Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели”, “Педагогический процесс”, “Педагогическая психология” та ін.). Він зробив висновок, що метою інтеграції (“концентрації”) знань повинно бути вироблення в учнів цілісного сприйняття всесвіту і людського життя, основ світогляду,

для чого в зміст шкільної освіти повинна бути включена також і філософія. Крім того, він детально проаналізував різні форми об’єднання знань, розкрив відмінності інтеграції змісту науки й освіти, обґрунтував необхідність врахування при цьому об’єктивних і суб’єктивних зв’язків, вікових особливостей учнів тощо.

Отже, у XIX столітті ідея інтегрованого навчання набуває розвитку та й практичного впровадження теж. Доречним буде тут послатися на той історичний приклад, який наводить М. Кононенко: “Про інтеграцію природничих наук йшлося ще у 1862 році на другому з’їзді природничиків Росії в Києві, який організувало Київське фізико-математичне товариство університету Св. Володимира. Так, делегат з’їзду С. Федоров заявляв: “Вважаю поєднання географії фізичної з природознавством у прогімназіях не тільки можливим, а й необхідним. Щодо педагогічного значення цього поєднання, то, на мою думку, воно цілком благотворне для учнів. Учитель природознавства, ознайомивши учнів з фізико-географічним нарисом Землі, може краще за будь-якого викладача показати їм взаємний зв’язок форм і явищ. В учнів за такого викладання постане струнке розуміння усієї природи, її явищ, форм і незмінних законів, яким підпорядковане усе минуле” [16, с. 17].

На рубежі XIX – XX ст. сфера вживання терміну “інтеграція” швидко розширюється – наука, філософія, психологія, економіка, географія тощо. Ідея інтегрування набуває значного розповсюдження в педагогіці. Визначний американський філософ, педагог, реформатор освіти Дж. Дьюї, який створив експериментальну “школу-лабораторію”, проголосив дитину Сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти, центром педагогічного всесвіту, висунув новий принцип побудови навчальних програм. У своїх книгах “Моє педагогічне кредо”, “Школа і суспільство”, “Школа і дитина”, “Школа майбутнього” та ін. учений проголосив: “Від дитини – до світу, від світу – до дитини”. На зміну предметоцентризму прийшли комплексні теми, які розширювались відповідно до вікових особливостей учнів, а відповідно розширювався й зміст освіти. Звертає на себе увагу проблемно-комплексна основа побудови системи освіти (комплексний метод або метод проектів), яка характерна для педагогічної діяльності Дж. Дьюї [6]. Ідеї Дж. Дьюї у 20-і роки XX ст. стали основою при розробці методу проектів та комплексної системи навчання, знайшла продовження в педагогічній діяльності російських учених С. Шацького та С. Рубінштейна. Вплив педагогічних ідей Дж. Дьюї на педагогічну теорію і практику в

Україні цього часу дослідив у своїй кандидатській дисертації В. Коваленко [11].

Міжпредметні зв'язки були покладені в основу педагогічної концепції бельгійського педагога і психолога, одного з визначних представників “нового виховання” Ж.-О. Декролі. Учений розробив нові методи навчання та виховання (“метод Декролі”), які й досі користуються популярністю в ряді країн Західної Європи. Створив школу, в якій реалізував концепцію навчання, що концентрично спрямовувала навчальну програму навколо так званих “центрів інтересів”: “Дитина та її організм”, “Дитина і тварини”, “Дитина і матеріали”, “Дитина і рослини”, “Дитина і суспільство”, “Дитина і всесвіт”. Ідеї Ж.-О. Декролі розвивали українські педагоги, зокрема Я. Чепіга.

Вивчення рідної мови та пізнання природного середовища на міжпредметній основі було запропоноване українським психіатром, психологом, педагогом І. Сікорським. На його думку, “природа дає в реальності ті самі враження, образи і поняття, якими людина користується в мовленні, мова черпає свій зміст у природі, тому одночасне вивчення рідної мови та природи повинно складати цикл розумових вправ” [21, с. 8].

У педагогіці початку ХХ століття здійснено немало цікавих пошуків на шляху інтегрованого навчання від початкової школи до вищої. Так, у російській педагогіці інтегрування досягло свого апогею в 1920-ті роки, коли направленість змісту освіти задавалася трьома головними блоками: суспільствознавство – працезнавство – природознавство. Навчальні предмети або повністю розчинялись в інтегрованих курсах (такий процес має назву амальгамація), як в початковій школі, або зберігались в середніх класах, але повинні були своїм змістом працювати на вивчення комплексних тем: “Місто”, “Фабрика”, “Колгосп”. Таким чином втілювалася ідея комплексного навчання, яка мала як свої позитивні, так і негативні моменти. Вона розроблялася і видатними українськими радянськими педагогами. Свої міркування стосовно цього питання висловлювали Г. Іваниця (“Комплексний метод”), О. Музиченко (“Проблеми комплексності в Германії і у нас”, “Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми”, “Сучасна школа у нас та за кордоном” та ін.), І. Соколянський (“Соціальні й біологічні моменти в дитячому русі”, “Про поведінку особистості”, “Дитячий рух – соціальне виховання”, “До питання організації поведінки”, “Деякі питання радянської педагогіки” та ін.), Я. Чепіга-Зеленкевич (“Що то є комплекс”, “Будова комплексу”, “Від

розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання” та ін.). Репрезентовані вченими авторські концепції комплексності “відрізнялись одна від одної не лише за розумінням, що таке комплекс, а й гносеологічно – виходили з різних методологічних позицій”, але вони “відіграли значну роль у розвитку педагогічних ідей в Україні”, “являли собою не лише теоретичні побудови, а були втілені в підручниках, в практику роботи навчальних закладів” [23, с. 206].

На початку 30-х років, коли різко змінилася шкільна політика, усі ці новаторські (хоч і не беззаперечні) педагогічні пошуки були перервані і радянська школа надовго повернулася до традиційної предметної системи навчання. А. Кендюхова, аналізуючи цей період, зазначає: “На початку 30-х років рішенням “Про початкову і середню школу” педагогічна діяльність на основі методу проєктів була припинена через його недосконалість та нерезультативність. Як результат, інтеграція витіснилася в позаурочну роботу – гуртки, технічні станції, станції юннатів, – де знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості” [10, с. 22].

У другій половині ХХ століття проблема інтеграції змісту освіти знову виходить на перший план. У зарубіжній педагогіці вона досліджувалася Р. Канвейєм, В. Кніппом, М. Ліпманом, Г. Метьюзом, Д. Текером, Л. Сміт, В. Рапером, Х.-Л. Фрезе, М. Тоззі та ін. У колишньому СРСР підйом інтересу до проблеми інтеграції дослідники пов'язують із законом 1958 року “Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР” і визначають 50-70 роки як етап міжпредметних зв'язків, 80-і роки – етап власне інтеграції, коли уточнюються, поглиблюються зміст понять “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція”. З цього приводу Н. Лесняк зазначає: “Якщо раніше терміни “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція навчального матеріалу” вживалися як синоніми, то у цей період намітилася їх диференціація. У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості” [18, с. 58].

Розглядом проблеми інтеграції в освіті займалися такі відомі педагоги, як В. Давидов,

І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Скаткін, І. Зверев, Г. Федорець, П. Кулагін та ін. Вони активно досліджували питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв'язків, формування світогляду. Український педагог-новатор В. Сухомлинський зумів висвітлити нові грані значеної проблеми, зокрема необхідність включення у зміст освіти для досягнення його цілісності знань про людину, об'єднання в ньому різних форм досвіду та деякі інші. У 60-х роках В. Сухомлинський проводив "Уроки мислення в природі". Це один з найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою.

У 80-х роках спостерігається різке наростання інтегративних тенденцій у педагогіці, поняття "інтеграція" набуває самодостатнього значення, інтегративні підходи до навчання знову починають відігравати домінуючу роль. У 1983 році вийшов перший збірник наукових праць з цієї проблеми – «Интегрированные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», у якому була здійснена "перша спроба відобразити сутність інтегративних процесів в педагогіці як загальнонаукової закономірності"[8, с. 3]. Важливість цієї роботи полягає у тому, що відтепер в педагогіці було введено й широко почало використовуватись поняття "інтеграція". Інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвинутої особистості та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах як у початковій, так і в середній школі (Н. Виноградова "Довкілля", О. Алексеєнко, С. Волкова "Математика і конструювання", В. Тименко "Художня праця", Б. Неменський "Образотворче мистецтво та художня праця" та ін.). Створюються нові предмети як синтетичного характеру ("Світова художня культура"), так і штучно сконструйовані метапредмети ("Знак", "Число", "Символ").

Розпад Радянського Союзу не тільки не припинив пошуки у заданому напрямку, а, навпаки, сприяв підвищеному інтересу до проблеми інтеграції в науці та освіті. Науковці прагнуть дослідити феномен інтеграції в освіті, систематизувати та концептуалізувати свої наукові ідеї, узагальнити передовий педагогічний досвід. В останні десятиліття українська педагогіка активно досліджує стратегію і тактику інтегрованого навчання. Розробкою проблеми інтеграції змісту шкільної освіти активно займаються українські педагоги В. Загвазінський, І. Козловська, Ю. Мальований, О. Савченко, С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Мащенко, І. Радіонова, А. Сиротенко, Т. Яценко, К. Гуз та інші.

Інтеграція набуває функції механізму гуманізації процесу навчання та сприяє формуванню у школярів цілісного погляду на світ. Один із напрямків удосконалення уроку дослідники вбачають у побудові його на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою: "Такі уроки емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителю різнобічно і системно формувати необхідні уявлення та поняття. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання тощо), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають втомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому" [20, с. 27].

З початку 1990-х років почала здійснюватись комплексна розробка інтеграції навчання й у системі вищої педагогічної освіти. Діапазон досліджень українських учених великий – від визначення педагогічних та дидактичних умов інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін до розробки інтегрованих курсів. Звертають на себе увагу дисертаційні дослідження В. Моштука (1991), І. Козловської (1993), Я. Кміта (1995), К. Волинець (1997), М. Арцишевської (2000), Д. Коломійця (2000), О. Сороки (2001), Я. Якимович (2001), Л. Демінської (2004), О. Солтика (2003), О. Соколової (2004), Г. Білецької (2004), М. Сиви (2005) та ін. Аналіз робіт цих та інших авторів дозволяє визначити ті питання, які перебувають у колі інтересів науковців і є найбільш актуальними:

- філософські основи інтеграції знань в освіті, концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем;
- інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів;
- педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці вчителів;
- дидактичні та методичні основи інтеграції знань у підготовці майбутніх учителів;
- інтеграція знань із фахових і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя;
- інтеграція як засіб розвитку творчих здібностей майбутніх учителів;
- формування системи інтегрованих знань студентів.

Дослідження здійснюються у різних напрямках, однак усі автори сходяться в думці, що "актуальність проблеми пошуку раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя посилюється у зв'язку з тими інтеграційними процесами, які відбуваються у Західній Європі, в усьому світі в останні десятиріччя і

спрямовані на створення загального стандарту вищої освіти” [13, с. 4].

М. Арцишевська, проаналізувавши розробку проблеми інтеграції змісту освіти в історії педагогічної думки, доходить висновку, що “інтеграція знань є невід’ємною стороною пізнавальної діяльності і обумовлена двома причинами: необхідністю відтворення в людській свідомості цілісності пізнаваних об’єктів і потребою в упорядкуванні та ущільненні отримуваної інформації, що робить її більш зручною для зберігання, використання, передачі та засвоєння. При цьому інтеграція знань здійснюється не довільно, а на основі певних методів і в певних формах, вищими серед яких є різні (конкретнонаукові, загальнонаукові та універсальні) картини світу” [1, с. 18]. Учені намагаються обґрунтувати саме поняття “дидактична інтеграція”, визначити її теоретичні основи (І. Козловська, Я. Собко, С. Гончаренко, В. Моштук та ін.). Вони підкреслюють, що “центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів” [12, с. 48], визначають концептуальні положення інтегративного навчання у вищій школі, звертають увагу на те, що “найболючішою є проблема ізольованості вивчення окремих дисциплін та протилежна їй тенденція інтегрувати все підряд, що призводить до повної відміни предметного навчання” [4, с. 9], доводять, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є саме дидактична інтеграція знань.

Значна “інтегративна робота” (В. Загвязінський) проводиться в Україні і на рівні педагогічної практики. У педагогічних вузах України розробляються та запроваджуються експериментальні комплексні курси. Наприклад: “Загальна теорія музики” (кафедри теорії та історії музики НПУ ім. М. П. Драгоманова), “Екологічна естетика” (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського) та ін.

У ріслі означеної у статті проблеми, важливо звернути увагу на те, що терміни “інтеграція”, “інтеграція в освіті”, “інтеграція у навчання” довгий час залишався за межами понятійного апарату і до педагогічних видань словнико-довідникового характеру не включалися. Їх тлумачення з’являється після того, як з першої половини 1980-х років інтеграція починає функціонувати в педагогіці як повноправне наукове поняття. Наведемо деякі з них. В Українському педагогічному словнику (1997) дається тлумачення словосполученню “інтеграція наук”: “Інтеграція

наук полягає у взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ” [3, с. 95]. У соціолого-педагогічному словнику (2004) подається визначення понять “інтеграція”, “інтеграція групова”, “інтеграція соціальна”, “інтеграції соціальної концепції”. Зокрема, дається таке пояснення терміну “інтеграція”: “Інтеграція (*лат. – відновлення, заповнення, цілий*) – сторона процесу розвитку, пов’язана з об’єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже сформованої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і при виникненні нової системи з раніше незв’язних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У ході процесів інтеграції у системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв’язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління” [22, с. 94]. Словосполучення “інтеграція навчання” тлумачиться у Короткому педагогічному словнику (2004) “як відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного і всебічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); інтеграція може бути повною, коли створюють інтегровані курси на основі об’єднання в єдине ціле знання з різних предметів (наприклад, ознайомлення з навколишнім, художня праця)” [17, с. 15]. В Енциклопедії освіти дається тлумачення, що “інтегративний підхід в освіті – це такий підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об’єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об’єднання знань” [7, с. 356].

Отже, зосереджуючи увагу на визначенні терміну “інтеграція” з педагогічної точки зору, слід зауважити, що інтеграція – це взаємопроникнення елементів, які є роз’єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв’язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо. Педагогічна інтеграція – це різновид наукової інтеграції, яка, однак, здійснюється в рамках педагогічної теорії і

практики, передбачає пояснення, прогнозування конкретних проявів інтеграції в педагогічному процесі. Як визначає М. Іванчук, педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості. Тобто, інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості [9, с. 86].

Висновок. Таким чином, можна відзначити, що інтеграція – поняття багаторакурсне. Воно розглядається з точки зору діалектики, філософії, економіки тощо. Як явище, інтеграція з'явилась спочатку в Великій науці, у фундаментальних та її прикладних галузях, прийшла довгий і досить складний шлях свого ствердження в педагогіці. Корені процесу педагогічної інтеграції лежать у минулому класичної педагогіки і пов'язані з ідеєю міжпредметних зв'язків. У своїй основі інтеграція зародилася у ході пошуку шляхів відображення цілісності природи у змісті навчального матеріалу. Інтеграція в освіті – є відображенням тих тенденцій, які характеризують сьогодні всі сфери людської діяльності. Прагнення до інтеграції навчального матеріалу є, беззаперечно, тенденцією світового й вітчизняного навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
2. Герbart Й. Ф. Перші лекції з педагогіки. “Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання” // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 326–359.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2.
5. Дістервег Ф. Посібник до освіти німецьких учителів // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 360–424.
6. Дьюї Д. Моє педагогічне кредо. Школа і суспільство. Досвід і суспільство // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 440–483.
7. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Интегрированные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. – М.: Просвещение, 1983.
9. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
10. Кендіохова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №9. – С. 20–22.
11. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї на їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-і роки ХХ ст.): Дис... канд. пед. наук. – К., 2000.
12. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4.
13. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: Автор. дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 32 с.
14. Коменський Я. А. Велика дидактика // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 101–155.
15. Коменський Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
16. Кононенко М. Реалізація інтеграції: Функціонування школи-родини на інтегративній основі // Рідна школа. – 1995. – №7–8. – С. 16–17.
17. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укладачі С. Г. Мельничук та ін. – Кіровоград, 2004. – 36 с.
18. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис... канд. пед. наук. – Рівне, 1997. – 181 с.
19. Локк Джон. Педагогические сочинения. – М., 1939. – 621 с.
20. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки // Початкова школа. – 1996. – №8. – С. 27–31.
21. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. – 112 с.
22. Соціолого-педагогічний словник / Укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул та ін. / За ред. В. В. Радула. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
23. Сухомлинська О. В., Калениченко Н. П., Ільченко Ж. Д., Копиленко Н. Б., Самоплавська Т. О. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посібник – К.: Заповіт, 1996. – С. 206.
24. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 2. Проблеми російської школи / Склад і підг. Е. Д. Днепров. – К.: Радянська школа, 1983. – 360 с.
25. Ушинський К. Д. Педагогічна подорож до Швейцарії / Твори: В 6-ти т. – Т. 2. – К., 1954.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Андрій Леонідович – викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені володими Винниченка.

Наукові інтереси: інтеграція у навчальному процесі вищої школи.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА Й ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається ціннісно-мотиваційний компонент та прояв індивідуальності в структурі інформаційної культури майбутнього вчителя історії.

В статье рассматривается ценностно-мотивационный компонент и проявление индивидуальности в структуре информационной культуры будущего учителя истории.

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього вчителя історії, цінності, мотивація, особистісні якості та здібності.

Сучасні процеси становлення інформаційного суспільства, глобалізації та інформатизації в освіті зумовили нові вимоги до професійної діяльності та підготовки вчителя історії. Аналіз професійних вимог вчителя-історика, визначених у державних документах та наукових публікаціях, дає можливість стверджувати, що інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя історії.

Оскільки інформаційна культура майбутніх учителів історії є складовою їхньої загальної та професійної культури, ми можемо стверджувати, що вона є особистісним утворенням, що не тільки визначає їхню інформаційну компетентність, але й містить інструментарій регулювання поведінки й діяльності майбутнього вчителя на засадах ціннісних орієнтацій та утворених на їхній основі мотивів (ціннісно-мотиваційний компонент).

Тому метою статті є розкрити зміст ціннісно-мотиваційного компоненту в структурі інформаційної культури майбутнього вчителя історії та визначити які якості і здібності необхідні для повноцінного формування інформаційної культури майбутніх учителів історії.

Ми враховуємо думку С. Вершловського, що професійна діяльність вчителя (у тому числі - інформаційна) має свою специфіку. З одного боку це обумовлено специфікою об'єкта і засобів педагогічної діяльності [8, 13-15], з іншого - закріпленими у професійній культурі ціннісними установками, нормами, мотивами та традиціями, що визначають зміст і спрямованість цієї діяльності. Отже, зміст ціннісного ядра інформаційної культури майбутніх учителів історії слід обґрунтувати, виходячи зі змісту провідної діяльності (професійна, інформаційна) та цінностей професійної культури учителів.

Ми спираємось на розуміння сутності цінностей у педагогічній культурології (С.Анісімов, А.Арнольдов, А.Здравомислов, В.Тугаринов та ін.), де цінності розуміються як якісні характеристики певної культури, що висвітлюють систему значень, смислів та пріоритетів, характерних для певної культури чи цивілізації, уособлюють змістовні характеристики духовного життя людини і суспільства [3].

На думку згаданих науковців, цінності є результатом активної діяльності суб'єкта, їхня сутність пізнається людиною і усвідомлюється лише у процесі суспільної діяльності, коли виявляється позитивна значущість певних об'єктів. Як зазначає більшість науковців, система індивідуальних цінностей є результатом інтеріоризації (засвоєння) особистістю цінностей суспільства, на їхній основі у людини формуються ціннісні орієнтації, як певні світоглядні регулятиви поведінки і діяльності. Як вважає С.Гончаренко, ціннісні орієнтації - вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [2, 357].

В.Тугаринов виділяє дві групи цінностей: 1) цінності життя (загальнолюдські цінності); 2) цінності культури (професійної культури - Т.Б) [10].

В основі цінностей професійної культури вчителя знаходяться педагогічні цінності - сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування.

Враховання результатів наукових досліджень Г.Вишпинської, М.Жалдака, Н.Морзе, І.Смирнової та власні практичні дослідження дозволяють виокремити провідні цінності, притаманні інформаційній культурі майбутніх учителів історії, такі як: цінність особистості суб'єкта інформації, творчості, спілкування, знання, істини, діалогу; повага до авторської думки, до інтелектуальної власності, цінність інформаційної безпеки, толерантність,

плюралізм думок, демократизм, громадянська позиція, відповідальність.

У науковій літературі, зокрема працях К.Абульханової-Славської [1], О.Леонтьєва [4], А.Петровського [6], С.Рубінштейна [7] визначено, що сформовані на засадах інтеріоризації цінностей ціннісні орієнтації та установки визначають особистісні мотиви поведінки й діяльності людини, її спрямованість, активність та самовизначення (що дозволяє розглядати останні категорії в якості критерії сформованості ціннісно-мотиваційного компонента інформаційної культури майбутніх учителів історії).

У сучасній психолого-педагогічній літературі мотивація характеризується як динамічний процес внутрішнього, психологічного і фізіологічного управління поведінкою, що включає його інновацію, напрям, організацію і підтримку. У психології мотивацію розглядають як процес породження і регулювання цілеспрямованої діяльності в конкретній ситуації і як сукупність внутрішніх властивостей людини, визначальних спрямованість не тільки даної діяльності, але всієї поведінки в цілому. Зокрема, С.Рубінштейн вважає, що до складу мотиваційної сфери входять потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що є особливо значущим для людини, що в кінцевому рахунку втілюється в якості мотивів і цілей її діяльності і визначає справжній стрижень, ядро особистості [7, 86]. В.Болгаріна розглядає мотив діяльності як результат усвідомлення соціальних установок. На її думку, мотив - це фактор, що перетворює постустановки в активну діяльність, дає змогу суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації з системою цінностей, якими він керується в поведінці [6, 76].

Відповідно до аналізу змісту професійної та інформаційної діяльності та наведеної вище класифікації цінностей інформаційної культури майбутніх учителів історії вважаємо за доцільне визначити такі провідні мотиви у змісті досліджуваного утворення:

1. Мотиви, що визначають спрямованість:

а) соціальні (бажання принести користь суспільству у процесі інформаційної та педагогічної діяльності);

б) професійні (пов'язані з забезпеченням професійної та інформаційної компетентності, успішності професійної діяльності);

в) особистісні (мотиви спілкування, задоволення інформаційних потреб, інформаційної безпеки).

2. Мотиви, що визначають інформаційну активність (саморозвитку; енергійність та наполегливість у досягненні мети; бажання бути корисним для оточення, соціуму;

прагнення до самореалізації, самоутвердження; участі у громадському житті; навчальні; пізнавальні; творчі).

3. Мотиви самовизначення (бажання опанувати певним статусом у професійній субкультурі, соціальній групі, суспільстві; мотиви саморозвитку; прагнення домогтися певних результатів у діяльності; прагнення одержати безпосередні переваги від інформаційної комунікації; мотиви самовдосконалення; самореалізації, кар'єрного зростання тощо).

Узагальнення вищенаведеного матеріалу дозволяє визначити, що зміст ціннісно-мотиваційного компонента інформаційної культури майбутніх учителів історії утворюють системи загальнолюдських та професійно значущих ціннісних орієнтацій та особистісних мотивів, які визначають ціннісне толерантне ставлення до історичної інформації, суб'єктів і явищ в інформаційному і навчальному середовищі, позиції інших людей; потребу в постійному оновленні знань про можливості застосування інформації та інформаційних технологій в професійному та загальнокультурному середовищі; повагу до інтелектуальної власності інших суб'єктів, коректне використання інформації; відповідальність за наслідки своєї інформаційної діяльності; спрямованість й активність у збагаченні інформаційної культури, професійне самовизначення у інформаційній діяльності.

Відповідно, особистісна мотивація майбутніх учителів формується як результат опанування на рівні свідомості ціннісними орієнтаціями та невідповідності між потребами «хочу» та способами задоволення цих бажань «можу», що часто зумовлюється невідповідністю у розвитку особистісних якостей і здібностей вимогам реальної чи майбутньої діяльності. Розвиток ціннісно-мотиваційного компонента інформаційної культури майбутніх учителів історії зумовлює активність і спрямованість особистості в професійно-інформаційній діяльності, саморозвиток проявів індивідуальності (особистісних якостей і характеристик майбутнього учителя історії).

Основою професійно-особистісного розвитку майбутнього учителя історії є індивідуальні здібності, під якими, як правило, розуміють індивідуально-психологічні особливості, що визначають успішність виконання діяльності або кількох діяльностей, які не зводяться до знань, умінь та навичок, але зумовлюють легкість та швидкість навчання новим способам та прийомам діяльності.

Ми враховуємо думку Л.Яновської, що професійні здібності є важливою підсистемою професійної майстерності... їх цілеспрямований

розвиток з початку навчання у ВНЗ служить засобом удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів історії, а це, в свою чергу, прискорює процес формування їх професійної усталеності та інформаційної культури. [11, 73]

Серед найбільш значущих професійних здібностей майбутніх учителів історії науковці найчастіше називають емоційну й фактологічну пам'ять, увагу, уяву, врівноваженість, мужність, вольові та комунікативні здібності (мова, мовлення, ввічливість, емоційна стійкість тощо).

Враховуючи вимоги до інформаційної й професійної діяльності майбутніх учителів історії та виокремленні І.Моргенштерном [5, 19] психологічні риси фахівця інформаційної сфери, ми вважаємо, що провідними психологічними якостями й здібностями у структурі інформаційної культури слід вважати:

- професійно розвинуту пам'ять на провідні історичні факти, події, явища, джерела інформації;

- евристичний склад мислення, здатність аналізувати, систематизувати та узагальнювати факти й явища історичного процесу;

- здібності, що забезпечують швидке й якісне одержання інформації з різних джерел (увага, здібності швидко читати, гарний зір, слух);

- мобільність (здатність швидко переходити від однієї теми до іншої, від одного джерела інформації до іншого);

- незаангажованість та творчість;

- розвинуту інтуїцію у роботі з інформацією, науково-дослідній та навчально-виховній діяльності;

- наполегливість, терплячість, волю та активність у задоволенні інформаційних потреб;

- об'єктивність, критичність, інтуїція, відповідальність та громадянськість у роботі з історичною інформацією;

- вербальні та комунікативні здібності;

- організаторські та прогностичні здібності;

- здібності рефлексії у роботі з інформацією та ІКТ.

Ми також враховуємо думку К.Платонова, який визначає, що свідомість, особистість і діяльність є найбільш взаємопов'язаними категоріями, що відображають феномени, що найбільш повно характеризують людину [7, 214]. У його концепції цілісної особистості виокремлено чотири підструктури, що враховують біологічні, індивідуально-неповторні, особливі та загальні властивості особистості фахівця.

До загальних властивостей особистості відносяться ідейні, політичні, моральні, правові, естетичні та інші якості, які є

підґрунтям індивідуальної свідомості особистості. Саме у свідомості людина здатна пізнавати навколишній світ, його сутність і смисли. Свідомість може направлятися на саму людину, її поведінку, переживання, набуваючи при цьому форми самосвідомості.

До індивідуально-неповторних якостей особистості вчителя належать індивідуальні особливості психічних процесів, світогляду, типу вищої нервової системи та темпераменту, фізичні якості, необхідні для професійної дальності. Сутністю індивідуальності особистості є відповідне ставлення до дійсності, яке пов'язане з її самодіяльністю. Ми згодні з К.Платоновим, що: "Індивідуальність - це не просто неповторне у особистості, а відповідний, особливий спосіб реалізації всезагальності" [7, 9]. Будучи критерієм цілісного розвитку особистості, індивідуальність виявляє свою сутність засобами самореалізації та у проявах професійної активності.

До особливих, професійно-значущих якостей відносяться якості особистості, пов'язані з індивідуальним професійним досвідом та професійною діяльністю. Ми враховуємо думку Л.Яновської, яка до професійно важливих якостей майбутнього вчителя історії відносить;

- впевненість у собі як професіонала - історика та педагога, педагогічну, ідейну та пізнавальну спрямованість;

- уміння регулювати свій емоційний стан, володіти голосом, мімікою, жестами;

- вольові якості;

- швидкість реакції на поведінку класу й окремих учнів,

- відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми,

- комунікативні якості та здібності;

- фізичні якості (витривалість, уміння зменшувати втомлюваність, тощо);

- уміння приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях;

- наявність потреби у самоосвіті.

Слід також зауважити, що загальний комплекс особистісних якостей, необхідних для успішності професійної діяльності, доповнюється специфічними якостями, які характеризують прояв індивідуальності майбутнього вчителя історії, його інформаційну культуру, а саме:

1. Прагнення: інтерес до сучасних способів інформаційного обміну та пошук нових способів інтенсифікації освітнього процесу на інформаційній основі;

- цілеспрямованість, потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі;

- професійна мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві.

2. Особисті психічні якості:

- активність (професійна мобільність) у пошуку, переробці та трансляції інформації;

- відповідальність при роботі з технічними засобами, поєднання особистої свободи та відповідальності за інформаційну безпеку суспільства й особистості;

- впевненість у правильності прийняття нестандартних рішень.

3. Інформаційно-професійну позицію:

- ставлення до інформації, об'єктів та явищ в інформаційному середовищі, що швидко змінюється, критичне ставлення до інформаційного споживання;

- стиль педагогічного спілкування та взаємодія з людьми всередині інформаційного середовища, самооцінка та рефлексія на рівні інформаційних контактів;

- дотримання толерантності в комп'ютерній комунікації;

- самостійність, самокритичність, готовність поділитися інформацією.

Крім того, важливою умовою формування інформаційної культури майбутніх учителів історії є наявність психічного й фізичного здоров'я, відсутність психофізіологічні порушень, пов'язаних з роботою в інформаційному середовищі та з технічними засобами (Інтернет-комп'ютерні фобії тощо).

Визначені вище змістовні характеристики прояву індивідуальності дозволяють розглядати в якості критеріїв сформованості цього утворення як компонента інформаційної культури майбутніх учителів історії

психологічну готовність (як узагальнений показник розвитку комплексу особистісних якостей і здібностей, що уможливають ефективну інформаційну й професійну діяльність) та професійно-інформаційну усталеність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская И.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 285 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 357 с.
3. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Наука, 1986 – 451 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
5. Моргенштерн И.Г. О профессии и личности библиографа // Сов. Библиограф. – 1983. - № 5. – С.13-22.
6. Петровский А.В. Формирование стратометрической концепции психологии коллектива. М.: Педагогика, 1979.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1985.- 256 с.
8. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект. / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982 – 144 с.
9. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и её жизненный путь. // Собр. Соч. в 2т. – М., 1989 – Т.2.
10. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960. – 180 с.
11. Яновська Л.Г. Формування професійної усталеності майбутніх учителів історії у процесі навчання у вищих педагогічних закладах / Дис...канд. пед. Наук. – Одеса. – 2004. – 298 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНІ УМІННЯ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ"

Катерина БУДАК (Кіровоград)

В статті представлено аналіз сутності поняття «уміння», дано определение понятия «профессиональные умения» будущего специалиста по авиационной безопасности (АБ).

У статті представлений аналіз сутності поняття «уміння», дано визначення поняття «професійні уміння майбутнього фахівця з авіаційної безпеки».

Ключові слова: уміння, професійні уміння, фахівець з авіаційної безпеки (АБ).

Постановка проблеми. Повітряний тероризм сьогодні залишається однією з основних проблем в авіації. Масштабні негативні наслідки актів незаконного втручання (АНВ) змушують шукати причини здійснення цілей зловмисників. З аналізу авіакатастроф, пов'язаних з АНВ встановлено, що однією з причин їх виникнення є недостатній рівень підготовки фахівців з АБ, мета діяльності яких

полягає в своєчасному виявленні зловмисників та запобіганні АНВ. Основна частина підготовки майбутнього фахівця з АБ повинна включати оволодіння ним таких професійних умінь, застосування яких в реальній професійній діяльності дозволить оперативно орієнтуватися і ухвалювати правильні рішення як в штатних, так і в нештатних ситуаціях, тим самим своєчасно попереджувати здійснення АНВ. Необхідні професійні уміння майбутнього фахівця з АБ можливо сформувати шляхом правильно обґрунтованих, теоретично розроблених та реалізованих педагогічних умов. Виникає суперечність між актуальністю проблеми запобігання АНВ, потребою у висококваліфікованих фахівцях з АБ і

відсутністю теоретичних обґрунтованих і розроблених педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх фахівців з АБ.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійну надійність майбутніх фахівців з АБ можливо забезпечити через комплекс необхідних професійних умінь, теоретичні основи формування професійних умінь відмічені в наукових працях С.Я. Батишева, А. П. Беляєвої, П. Я. Гальперіна, М. А. Жідельова, К. Н. Катханова, Н.Е. Кузнецової, А.Н. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, В.Н. Максимової, А.М. Новікова, К.К. Платонова, З.А. Решетової, О.Ф. Федорової, Н.Е. Чахоянц, В.В. Чебишевої і ін.

Сутність поняття «уміння» можливо розглядати з позицій різних концепцій:

- уміння вважається незавершеним навиком (Н.Д. Льовітов, П.А. Рудік, Н.А. Риков та ін.);

- уміння як направлена на досягнення певна мета, як творча дія, що утворюється на основі сформованих знань і навиків, тобто "уміння" як поняття є ширшим, ніж поняття "навик" (А.Н. Леонтєв, Е.А. Мілерян, К.К. Платонов, В.А. Сластенін, Л.Ф. Спірін і ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити сутність поняття «уміння».

У психологічному словнику [1] уміння визначається як етап оволодіння новим способом дії, який відповідає правильному використанню знання в процесі рішення певного класу завдань.

Г.К. Селевко [2] характеризує уміння діяльності як особливі якості особи, від яких залежить темп і рівень виконання дій, виконавське або творче відношення до них.

А.М. Новіков [3] визначає уміння, як здатність здійснювати складені компоненти діяльності - дії або, в найширшому розумінні, як здатність до діяльності в цілому.

П.М. Гапонов [4] визначає уміння як компоновку знань в найрізноманітніших комбінаціях і використання їх на практиці. За його твердженням, уміння неможливе без знання, але і наявність найширших і міцних знань ще не робить людину фахівцем.

Е.А. Мілерян [5] розглядає уміння як здатність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в умовах її протікання, що змінюються. На його думку, всяке уміння пов'язане з творчим мисленням людини і основою уміння є знання і навик.

В.В. Чебишева [6] розглядає уміння як здібність (підготовленість) до виконання певної діяльності, що спирається на знання і навик і удосконалюється разом з ними.

Ф.Н. Гоноболін, Л.Б. Ітельсон, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов та інші вчені під

умінням розуміють здатність виконувати діяльність в нових умовах.

Ряд вчених (О.А. Абдулліна, Т.А. Ільїна, А.Н. Леонтєв, Л.Ф. Спірін, Н.Ф. Тализіна і ін.) розглядають уміння як дію або систему взаємопов'язаних дій, заснованих на знаннях і навиках, маючи на увазі уміле володіння дією.

Можна відзначити, що в основі визначення поняття "уміння" лежить діяльність, тому деякими вченими дане поняття розглядається з погляду діяльності:

- це складна система усвідомлених дій, які забезпечують продуктивне застосування знань і навиків в нових умовах відповідно до мети. (В.Н. Максимова);

- як засновану на знаннях і навиках здатність людини успішно досягати свідомо поставлену мету (Е.А. Мілерян);

- як спосіб і як результат діяльності, з одного боку, і як здатність і якість особи - з іншою (А.В. Усова);

- уміння формуються в діяльності, в той же час вони проявляють себе як здатність людини до цілеспрямованої діяльності і є важливим компонентом відношення особи до діяльності (О. Александрова).

З вищевикладеного виходить, що суть поняття "уміння" можна розглядати з таких підходів:

1) уміння, як процес діяльності, окрема діяльність, дія, засвоєна людиною, що виконується свідомо (П.Я.Гальперін, М.А.Данілов, Т.А.Ільїна, С.І.Кисельгоф, Н.Д.Льовітов, І.Я.Лернер, В.Г.Разумовський, П.А.Рудік, Н.В.Риков, М.Н.Скаткин, Н.Ф.Тализіна, Б.М.Теплов, В.Н.Тесленко, Н.Е.Шварц та ін.), тобто уміння характеризує засвоєну людиною діяльність і формується на основі знань і навиків, необхідних для її успішного свідомого виконання.

2) уміння розглядається як готовність і здатність виконувати певні види діяльності (П.Б.Гурвіч, Е.Н. Кабанова-Меллер, Е.А.Мілерян, А.М. Новіков, А.В.Петровський, К.К.Платонов, А.В. Усова, В.В. Чебишева, Г.І. Щукина і ін.), тобто уміння є властивість особи людини, його здатність виконувати певну діяльність або дії в нових умовах, що утворилася на основі раніше придбаних знань і навиків.

Класифікація умінь:

- загальні, загально-виробничі, вузько-професійні (І.Й. Блозва [7]);

- наукові, політехнічні та професійні (А.П. Беляєва [8]).

Основоположник авіаційної психології К.К. Платонов визначає професійні уміння як здатність людини виконувати певну діяльність в нових умовах на основі раніше придбаних знань і навиків [9].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз сутності поняття «уміння» та визначення поняття «професійні уміння» майбутніх фахівців з АБ.

Виклад основного матеріалу. Системний аналіз *навчально-методичної літератури*, традиційної підготовки майбутніх фахівців з АБ, авіаційних подій і катастроф, пов'язаних з АНВ, а також проведене нами анкетування в структурних підрозділах САБ аеропортів України свідчить про те, що особливу значущість здобуває потреба в висококваліфікованих фахівцях з АБ. Головним недоліком підготовки сучасних фахівців з АБ є розрив між теоретичними знаннями і навиками та їх практичним використанням, тобто у відсутності професійних умінь.

Останніми роками виконана значна кількість робіт з підготовки фахівців з АБ, слід відмітити труди Ю. М. Волинського-Басманова, В.Ю. Волинського, А.І. Беляєвої, А.В. Нечунаєва, Куклева Е.А., Н. Ф. Никуліна, В.Н. Корнілова, М. Ю. Смурова, В. Мартиновича, Л.П. Лепіна, В.М. Лопаткіна, В.К. Сергєєва, Б.А. Душкова, Ренді Джонсона та ін. Зміст даних робіт має важливе значення для підвищення рівня АБ, але не забезпечує в повному обсязі вирішення проблеми запобігання АНВ.

Сьогодні помилка фахівця з АБ приводить до загибелі сотень людей і до мільярдних збитків. Звідси виникає потреба у формуванні професійної надійності таких фахівців, його формуванні комплексу професійних умінь з реальної професійної діяльності.

Р.Н. Макаров [10] під професійною надійністю розуміє вірогідність того, що виконуватиме свої професійні функції в оптимальних режимах в заданий час в екстремальних умовах діяльності. Складовими професійної надійності є [10]:

- професійні знання, навиками, уміння;
- стійкість до екстремальних чинників діяльності;
- високий рівень загальної професійної працездатності;
- психологічна готовність до професійної діяльності;

Джерелом професійної надійності фахівця з АБ є можливість виконувати певний круг завдань як в штатних, так і в нештатних ситуаціях. В галузі авіаційної безпеки, нештатну ситуацію слід розуміти [11] як ситуацію, що склалася у наслідок здійснення протиправних і навмисних дій, пов'язаних з посяганням на нормальну, регулярну і безпечну діяльність цивільної авіації, що призвели за собою нещасні випадки з людьми, матеріальний збиток, АНВ в авіації або такі дії, які створили реальну загрозу до таких наслідків. Нештатними ситуаціями в галузі АБ є [11; 12]:

- захват і утримання заручників на борту повітряного судна (ПС), здійснення акта насильства відносно особи, що знаходиться на борту повітряного судна у польоті;

- захват ПС;

- незаконне і навмисне використання будь-якого пристрою, речовини або зброї для здійснення акту насильства відносно особи в аеропорту, який заподіює або може заподіяти шкоду здоров'ю або смерть; руйнування або серйозного пошкодження устаткування і споруд аеропорту або розташованих в аеропорту ПС, що не знаходяться в експлуатації, або для порушення роботи служб аеропорту;

- розміщення або здійснення дій, що приводять до розміщення, на ПС, яке знаходиться в експлуатації, пристрою або речовини, які можуть зруйнувати таке ПС або заподіяти йому пошкодження, яке виводить його з ладу, що може загрозувати його безпеці у польоті;

- свідоме повідомлення відомостей, що створюють загрозу безпеці повітряного судна у польоті;

- виведення з ладу устаткування з догляду пасажирів, членів екіпажу, ручної поклажі, багажу, пошти, вантажу.

З аналізу нештатних ситуацій, з якими стикається фахівець з АБ в своїй професійній діяльності, можливо констатувати, що такі фахівці повинні володіти професійною надійністю і оперативно використовувати свої професійні уміння для вирішення нештатних ситуацій з мінімальними наслідками.

В довіднику кваліфікаційних характеристик професій [13], а також в Положенні про службу авіаційної безпеки авіа підприємства [14] висунуто основні завдання та обов'язки фахівців з АБ: виконує практичний комплекс заходів, які спрямовано на захист діяльності аеропорту від АНВ, терористичних, диверсійних та інших протиправних посягань на його нормальну діяльність, підтримує та удосконалює системи охорони і захисту ПС, об'єктів радіонавігації, зв'язку, життєзабезпечення, організовує заходи щодо контролю на безпеку із застосуванням спеціальних технічних засобів, здійснює аналіз стану авіаційної безпеки, проведення огляду уразливих точок, здійснює контроль за виконанням норм, правил і процедур охорони у підрозділах аеропорту з метою опрацювання превентивних заходів захисту їх діяльності, здійснює фізичний та апаратний контроль на безпеку пасажирів, членів екіпажу повітряного судна, ручної поклажі, багажу, вантажу, пошти, кур'єрських та термінових відправлень, бортових припасів, виконує розпізнавання та аналіз за допомогою спеціального технічного устаткування з достатньою вірогідністю, вміст

ручної поклажі та багажу з метою виявлення заборонених до транспортування предметів, проводить особистий контроль пасажирів і членів екіпажу із застосуванням різних засобів, вживає необхідних та достатніх заходів у разі виявлення зброї, вибухових пристроїв, інших небезпечних предметів та речовин, а також осіб, що знаходяться у розшуку, складає відповідні документи з процедури вилучення заборонених предметів і речовин, виконує реєстрацію авіаквитків, оформлення перевезення та приймання-передавання багажу; догляд пасажирів, їх багажу та ручної поклажі; бронювання місць для трансферних пасажирів, здійснення диспетчерського супроводження групових перевезень, супроводжує пасажирів під час руху по перону пішки або на автотранспорті, зустрічає пасажирів, що прилетіли, перевіряє документи, здійснює посадку у літак, автобус пасажирів, що вилітають, інформує і консультує вантажовідправників з питань повітряних перевезень і застосування авіа тарифів, підготовляє інформацію про наявність поштових відправлень та вантажів для перевезення повітряним транспортом за напрямками та аеропортами.

З метою своєчасного, правильного виконання своїх професійних завдань і обов'язків, фахівець з АБ повинен володіти комплексом професійних якостей: професійними вміннями, хорошим фізичним і психічним здоров'ям.

На основі практичної діяльності таких фахівців, регламентуючих документів з АБ (Руководство по безопасности для защиты ГА от АНВ[12]; Приложение 17 к Конвенции о международной гражданской авиации - Безопасность. Защита международной гражданской авиации от АНВ [15]; Закон України «Про Державну програму авіаційної безпеки цивільної авіації» [11]; Положення про службу авіаційної безпеки авіапідприємства [14]; Програма підготовки персоналу з авіаційної безпеки [16]; Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників "Авіаційний транспорт". [13]), проведеного анкетування, нами було розроблено комплекс знань, навиків, умінь майбутніх фахівців з АБ.

Фахівець з авіаційної безпеки повинен знати:

- нормативно-правові документи, що регламентують забезпечення АБ;
- стандарти та практику міжнародних організацій цивільної авіації, що рекомендується відносно забезпечення належного захисту діяльності авіаційного

суб'єкту від АНВ та інших протиправних посягань;

- завдання, функції, права служби авіаційної безпеки авіаційного суб'єкту;

- засоби і способи регулювання кризових ситуацій, планування заходів щодо запобігання і локалізації негативних наслідків, що впливають на безпеку цивільної авіації;

- принципи взаємодії і розмежування повноважень міністерств та відомств, що беруть участь в забезпеченні безпеки на транспорті;

- правила процедур контролю на безпеку (пасажирів, членів екіпажу, ручної поклажі, багажу, вантажу, поштових відправлень, бортових запасів);

- сучасні технічні засоби огляду і принцип їх дії;

- призначення та область застосування методики спостереження і опитування пасажирів в цілях безпеки;

- передумови виникнення кризових ситуацій, пов'язаних з АНВ;

- порядок дій працівників служби авіаційної безпеки (САБ) в звичайній і кризовій ситуаціях;

- загальну характеристику потенційно небезпечного пасажирів.

Майбутні фахівці з АБ повинні мати навички:

- оформлення відповідної документації;

- процедур догляду пасажирів, ручної поклажі, багажу, вантажу, пошти, бортових запасів;

- контролі переміщення осіб і транспортних засобів в авіаційних суб'єктах;

- своєчасного виявлення АНВ;

- ліквідації кризових ситуацій, пов'язаних з АНВ.

Фахівець служби авіаційної безпеки повинен уміти:

- обґрунтовувати необхідність виконання стандартів і практики ІКАО з АБ і національних документів, що рекомендується;

- грамотно експлуатувати технічні засоби, призначені для виявлення металу, вибухових речовин;

- своєчасно виявляти різні пристрої, речовини і предмети, небезпечні для здоров'я, життя осіб, що знаходяться в аеропортовому комплексі і на борту ПС у польоті/на землі;

- здійснювати охорону авіаційних суб'єктів і об'єктів аеропортового комплексу;

- проводити належний контроль на безпеку льотних екіпажів, пасажирів, їх ручної поклажі, багажу, вантажних і поштових відправлень, вантажних приміщень, транспортних засобів;

- проводити огляд на безпеку (особистий огляд пасажирів, огляд ПС);
- здійснювати необхідні процедури, щодо зберігання, видачі і використання зброї при санкціонованому його провезенні повітряним транспортом;
- прогнозувати розвиток кризової ситуації, аналізувати і правильно діяти в її умовах;
- розпізнавати в пасажиропотоку потенційно небезпечних осіб;
- супроводжувати пасажирів і вантажі до ПС;
- діяти в умовах кризової ситуації в авіаційному суб'єкті;
- керувати групою по регулюванню кризових ситуацій, пов'язаних з АНВ.

Таким чином, з вище викладеного (аналіз психолого-педагогічної літератури з сутності поняття «професійні уміння», регламентуючих документів з АБ, проведеного нами анкетування) можемо визначити поняття "професійні уміння майбутніх фахівців з АБ", під якими розуміємо здатність виконувати професійну діяльність в різних умовах (штатних та нештатних), що сформована на основі знань та навиків.

Висновки. Проблема запобігання АНВ в авіації остається невиршеною. Однією з причин виникнення АНВ полягає у відсутності висококваліфікованих фахівців з АБ. Традиційна підготовка майбутніх фахівців з АБ не відповідає вимогам забезпечення достатнього рівня авіаційної безпеки, який безпосередньо залежить від професійної надійності таких фахівців. Вирішення даної проблеми можливо шляхом формування професійних умінь майбутніх фахівців з АБ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Прайм-Еврознак, 2003 - 672 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. / Герман Константинович Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

3. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. / Т.В. Новикова-М.: Эгвес, 2006. - 488 с.
4. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе. - Воронеж, 1977. - 96 с.
5. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Евгений Александрович Милерян. - М.: Педагогика, 1973. - 299 с.
6. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. Текст. М.: Высшая школа, 2000. - 240 с.
7. Блозва І.Й. Дидактичні умови формування професійних вмінь і навичок у студентів агротехколеджу //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. К.: НПУ-2000.- Ч 2.- С.21-26.
8. Беляева, А. П. Проблема методики профессионального образования в средних профессиональных техникумах [Текст] / А. П. Беляева. - М.: Высшая школа, 1985. - 128 с.
9. Платонов К. К. Проблемы способностей: М.; Изд-во "Наука". 1972. — 310 с.
10. Макаров Р.Н. Человеческий фактор. Авиационная психология и педагогика. Справочник. МАПЧАК.- М.: 2002. - 490 с.
11. Закон Украины «О Государственной программе авиационной безопасности гражданской Авиации» / Верховна Рада України. - К.: 2003. - 20 с.
12. Руководство по безопасности для защиты ГА от актов незаконного вмешательства. / Док. 8973 ИКАО, Изд. шестое. - Монреаль. - 2002.- 250 с.
13. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників "Авіаційний транспорт". Наказ Міністерства транспорту України N 488. Випуск 68. - К.: - 2002. - 150 с.
14. Положення про службу авіаційної безпеки авіапідприємства. Наказ Державної служби України з нагляду за забезпеченням безпеки авіації № 188 - К.: 2004. № 360 - 11с.
15. Приложение 17 к Конвенции о международной гражданской авиации. Международные стандарты и рекомендуемая практика / Международная организация гражданской авиации. Издание восьмое. Монреаль. - 2006. - 38 с.
16. Програма підготовки персоналу з авіаційної безпеки. Наказ Міністерства транспорту та зв'язку № 508 - К.: 2007. N 769/14036 - 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Будак Катерина Володимирівна - викладач кафедри пошуку, рятування та авіаційної безпеки, Державна льотна академія України

Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми формування професійних умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН

Ірина БУЖИНА (Одеса)

Стаття присвячена спілкуванню як найважливішій складовій людського існування й педагогічної діяльності.

Стаття посвячена оцінці як найважливішої складової частини людського існування й педагогічної діяльності.

Ключові слова: спілкування, комунікативна задача, бар'єри взаєморозуміння.

Шлях до істини починається з нерозуміння. Історія знає чимало прикладів,

коли усім було зрозумілим те, що не могла зрозуміти лише одна людина. І її нетямущість проклала людству дорогу до нового ступеня розвитку. Відомо, як нелегко людина розставалася з космічним егоцентризмом. Усе було гранично зрозумілим - земна твердинь спочиває, а Сонце знаходиться в постійному русі. Копернику ж не вистачило саме такої

розсудливості і довіри органам почуттів, завдяки чому він і зумів зрозуміти дійсний порядок руху небесних тіл, позбавивши нас дуже почесного, але ілюзорного місця в центрі Всесвіту.

Коли говорять, що людина - це цілий всесвіт, мають на увазі її невичерпне духовне багатство, безмежний світ почуттів, думок, переживань, взаємин з іншими людьми, і немає нічого дивного у тому, що, одержавши у своє розпорядження Всесвіт, людина відводить собі місце в центрі, а оточуючим - на більш-менш віддаленій периферії.

Перше правило самопізнання - подивитися на себе з боку. Дослідження психологів показують, що людина нерідко переоцінює ті особисті риси і здібності, що вона хотіла б мати, і недооцінює властиві їй. Тому об'єктивно про якості людей навряд чи можна судити за їхніми самооцінками. Якби хто-небудь таким способом захотів відшукати не дуже розумних і не зовсім порядних людей, то напевно прийшов би до оптимістичного висновку про їхню повну відсутність.

А чи не можуть і навколишні помилятися щодо наших дійсних людських якостей? Хіба не доводиться зіштовхуватися з нерозумінням тому, хто одержимий найшляхетнішими намірами? На жаль, доводиться і не так вже й рідко.

Щоб уникнути найбільш грубих помилок у розумінні інших людей, потрібно насамперед не забувати про те, що "інший насамперед означає гої, що відрізняється від мене". Не суди про інших по собі - елементарне правило взаєморозуміння, про яке, до речі, нерідко забувають, ставлячи знак рівності там, де найбільш доречно було б поставити знак питання.

Чим глибше ми будемо розуміти те, що відрізняє нас від інших, тим коротше шлях до взаєморозуміння.

Слова, що виражають загальність, незастосовні до людства в його духовному прояві. Однакова безглуздо твердити, що всі люди є добрими чи злами, безкорисливі чи жадібні, веселі чи сумні.

Низька культура спілкування і нездатність людей зрозуміти один одного дуже болісно виявляються в повсякденних життєвих ситуаціях. Усе що ми називаємо хамством і від чого постійно страждаємо, рідко є свідомою життєвою позицією ставлення до людей. Найчастіше це «безневинне» вираження неучтва в сфері розуміння інших людей, духовної сліпоти, що виявляється в невмінні вислухати і зрозуміти іншу людину, висловити співчуття і допомогти їй. Для цього потрібно перебороти стандартне ставлення до сприйняття інших людей, виробити

індивідуальний еталон відносини до них, навчитися слухати, чути і розуміти оточуючих.

Зрозуміти себе часто буває трудніше, ніж правильно оцінити інших людей. Виявлений у дослідженнях психологів «ефект ореола» полягає в тому, що правильно оцінити людину трудніше при тривалому знайомстві, ніж при менш тісних і тривалих контактах. Але ж з ким, як не із самим собою, найбільше знайома людина? Чий ореол може перешкодити тверезій і справедливій оцінці? Зрозуміло, кожен з нас має багаторічний і безперервний стаж спілкування із самим собою. І, здавалося б, кого, як не самого себе, людина знає настільки добре, що в неї не так вже й багато підстав для сумнівів у глибині і правильності цих знань. Однак знання ці часто виявляються однобічними.

Уміння глянути на себе очима оточуючих людей має принципове значення не тільки для самопізнання, але і для правильного розуміння достоїнств і недоліків, які чи допомагають, чи заважають нам зрозуміти Інших і бути зрозумілими ними.

Будучи найважливішою складовою частиною людського буття, спілкування присутнє у всіх видах людської діяльності. Але в ряді професій (педагог, лікар і ін.) воно з фактора, що супроводжує діяльність, перетворюється в категорію кардинальну, професійно значущу, лежачу а природі визначеного творчого процесу, що поза спілкуванням неможливий. Інакше кажучи, у даному випадку спілкування вже виступає не як повсякденна форма людської взаємодії, а як категорія функціональна. Функціональним, професійно значущим є спілкування й у педагогічній діяльності, де воно виступає як інструмент впливу, і звичайні умови і функції спілкування одержують тут додаткове навантаження, оскільки з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-творчі.

Досвід показує, що органічний процес спілкування, що у системі повсякденної взаємодії протікає ніби сам собою, без особливих зусиль з боку тих, що спілкуються, у цілеспрямованій виховній діяльності викликає певні труднощі, пов'язані насамперед з тим, що педагог не розуміє структури і законів педагогічного спілкування, у нього слабо розвиті комунікативні здібності і комунікативна культура в цілому.

Спілкування, таким чином, виступає як професійно творча категорія, являє собою в педагогічній діяльності процес і результат процесу рішення педагогом незліченної безлічі комунікативних задач.

Комунікативна задача носить похідний стосовно педагогічної задачі характер, тому що

виступає з останньої і визначається нею. Можна сказати, що комунікативна задача являє собою ту ж педагогічну задачу, але переведену на мову комунікації. Комунікативна задача, відбиваючи задачу педагогічну, носить допоміжний, інструментальний стосовно педагогічної задачі характер.

От чому, організуючи конкретний педагогічний вплив, необхідно чітко представляти способи його комунікативної реалізації. Педагогічна практика нерідко свідчить про те, що, обираючи правильний метод впливу і вірно оцінюючи ситуацію, педагог часом не може комунікативно забезпечити самий вплив, тобто практично його реалізувати в спілкуванні. Обрані методи педагогічного впливу здійснюються безпосередньо через спілкування.

Але під час спілкування можуть виникати труднощі у взаєморозумінні. Бар'єри між людьми можуть бути переборені тільки при послідовних соціальних перетворень, заснованих на гуманістичних ідеалах. Але подолання деяких бар'єрів залежить лише від підвищення індивідуальної культури спілкування і взаєморозуміння.

Так, не просто переборювати інтелектуальні бар'єри, але от знайдені ясні і дохідливі аргументи, в інтелектуальних можливостях співрозмовника сумнівів немає. Здавалося б, немає і ніяких підстав сумніватися в тому, що наші ідеї і пропозиції будуть правильно зрозумілими. А у відповідь: «Не розумію». Впливає ще одна спроба розумного пояснення своєї позиції, але результат настільки ж невтішний. Це вже явний симптом виникнення **мотиваційного** бар'єра. Він виявляється тому, що співрозмовнику нецікаві висловлені розуміння, вони не торкаються його власних потреб, не викликають мотиву, що спонукує до розуміння.

Навіть красиві гасла і заклики не здатні викликати необхідний наплив ентузіазму, якщо вони не торкаються потреб людей.

Не тільки відсутність мотивації, але і її надлишок може перешкоджати розумінню інших людей. У психології існує так званий закон Йеркса-Додсона, відповідно до якого підвищення сили мотивації спочатку приводить до росту ефективності діяльності, досягненню точки максимального успіху, а подальше зростання рівня мотивації приводить до помітного спаду. Повсякденний досвід також підказує, що в деяких людей, якщо вони чогонебудь занадто сильно хочуть, буквально все починає падати з рук. Учні, що випробують надмірну відповідальність перед батьками і педагогами, іноді навіть при непоганих знаннях провалюються на іспитах. І якщо людина дуже хоче бути зрозумілою іншими, вона неминуче

починає хвилюватися, думки плутаються, мова стає уривчастою, нескладною, а в результаті оточуючі розуміють тільки те, що виступ її невдалий.

Ділові мотиви необхідні людині, і мотивація досягнення так само необхідна для розвитку особистості. Але якщо вона стає всепоглинаючим стимулом поводження, виникає новий бар'єр: «Не розумію, тому що невігдно розуміти». Але це вже моральна сторона взаєморозуміння.

Проблема подолання **моральних** бар'єрів у взаєморозумінні уявляється найбільш складною й у багатьох випадках навряд чи розв'язною. Підлість, не порядність, зловмисність зводять між людьми таку стіну, через яку не пройти навіть тим, хто в досконалості володіє різноманітними засобами спілкування. Однак, як правило, для підлого вчинку підбирається пристойне упакування. Наприклад, жоден випадок переслідування за критику не пояснюється бажанням помститися чи нанесений критикою збиток. Того, хто насмілився висловити привселюдно критичні зауваження на адресу не порядного керівника, найчастіше обвинувачують у склочництві й в отруєнні атмосфери в колективі. А переслідування склочника - справа аж ніяк не підла, по-своєму навіть шляхетна.

Глибоко цинічна людина теж змушена шукати прийнятні для навколишніх форми обґрунтування своїх не вартих учинків. У цих випадках подолання бар'єрів взаєморозуміння полягає фактично в тому, щоб уміти відокремити форму від змісту, не йти на повіді логіки незліченних самовиправдованих доводів людини, що скоїла безчесний учинок.

Як це ні парадоксально, але моральні бар'єри у взаєминах виникають і в тих випадках, коли ми маємо справу з людиною, яка абсолютно ні в чому не порушувала моральні норми. Бездоганна у всіх відносинах людина нерідко ризикує бути неправильно зрозумілою навколишніми.

Американський психолог З.Аронсон експериментально підтвердив припущення про те, що надлишок позитивних якостей може сприяти зниженню привабливості людини.

Визнання малих заслуг одержати значно легше, ніж видатних. Витрачена на досягнення високої мети праця приносить не тільки конкретні результати у своїй справі, але і сприяє кращому розумінню наших ширих заслуг з боку інших людей. І якщо не завжди вони можуть виразити це раціонально, то почуття й емоції людей будуть на боці того, хто не шкодує сил і часу на реалізацію цілей, що мають індивідуальний зміст і соціальну цінність. Так удається подолати один з емоційних бар'єрів взаєморозуміння.

Чи можна затверджувати, що чим вище емоційність людини, тим краще вона може розуміти емоційний світ інших людей?

Почнемо з негативних емоцій. Відомо, що гнів чи зневіра - погані порадики у виборі засобів спілкування. У гніві людина може сказати таке, про що сама згодом буде шкодувати.

Оточуючі рідко з розумінням відносяться до людини, що дає волю агресивним настроям, навіть якщо вона власне кажучи, і права. Ще трудніше з взаєморозумінням доводиться тому, хто не може оволодіти з проявами пасивних негативних емоцій. Здавалося б, чим сильніше виражене страждання людини, тим більше вона у праві розраховувати на співчуття і розуміння навколишніх. Однак дослідження психологів виявляють зворотну картину; чим більше страждає людина, тим у більшій мірі вона представляється сторонньому спостерігачу неприємним, невартим і заслуговуючимте, що з ним відбувається. Не випадково древні філософи-стійкої вчили людей з максимально можливим достоїнством і витримкою переносити страждання.

Не потрібно, звичайно, думати, що страждання - саме по собі перешкода на шляху до взаєморозуміння. Праведний гнів, викликаний торжествуючим злом, і облагороджене духовною стійкістю страждання завжди будуть зрозумілі правильно, якщо слізливих скаргах, а в гідних розумної людини вчинках.

Дослідження в області психології показали, що неприємні емоції послаблюють здатність сприймати і правильно оцінювати навіть самі вагомні і серйозні аргументи на користь тієї чи іншої точки зору. Тому ніколи не варто категорично відмітити аргументи співрозмовника, якщо у вас поганий настрій чи неприємні переживання. Важливо й інше. Не можна приймати за чисту монету все, що сказано в емоційно-неврівноваженому стані. Як правило, розгул пристрастей істотно деформує дійсні погляди і думки.

З позитивною емоційністю все, здавалося б, стоїть по-іншому. Приємні емоції сприяють доброзичливому сприйняттю інших людей. Але в цій ситуації експлуатується один істотний недолік людини, що перебуває в стані радісного збудження. У зв'язку з тим, що на тлі такого стану знижується критичність людини, будь-яка випадково співпадаюча з ним у часі подія здаватиметься досить привабливою. До чого це може привести? По-перше, до згоди з думкою, яка у звичайних умовах не прийнятна. По-друге, до підтримці людини, що не цілком її заслуговує.

Навіть піднесені почуття можуть стати джерелом серйозних помилок у взаєморозумінні. Любов приносить радість, без якої життя навряд чи може бути повноцінним. Але така вже психологія закоханого, що в об'єкті своєї любові він помічає тільки краще, а найчастіше і прикрашає образ улюбленого зусиллями власної уяви. Так виникає феномен «рожевих окулярів». Крізь рожеві окуляри не видні вади. Але закоханість проходить, зникають приємні емоції, і один перед одним з'являються люди з усіма властивими їм слабкостями. Тоді-то і виявляється «відмінність характерів», за якою нерідко стоїть спізнале дійсне «взаєморозуміння».

Нам удалося з'ясувати далеко неоднозначну роль позитивних емоцій у людському взаєморозумінні. Ясно, принаймні, що помилки в розумінні інших людей викликаються і приємними переживаннями. Так, може бути, кращих результатів вдасться досягти тому, хто відцурався від емоцій і здатний неупереджено оцінювати кожну ситуацію спілкування? Але людина ніколи не стане розкривати свій внутрішній світ перед байдужим спостерігачем. Щоб зрозуміти іншу людину, необхідно випробувати інтерес до його особистості, а інтерес завжди емоційно пофарбований і не залишає шансів на позицію безстороннього арбітра.

Головне - це вміння співпереживати. Є люди, багато обдаровані емпатією - здатністю переживання емоційних станів іншої людини як своїх власних. Для них чужа радість може бути своєю радістю. Чуже горе - своїм горем. Емпатія сприяє подоланню багатьох бар'єрів на шляху до взаєморозуміння.

Відомо, що скільки людей, стільки і характерів. По-своєму неповторний характер кожної людини. Психологічних близнюків немає. Цікавіше жити серед людей, ідо не схожі один на одного. Давно помічено, що протилежності сходяться, напевно, у надії на взаємозбагачення. Але, щоб ці надії не обернулися взаємним розчаруванням, необхідно постійно шукати шляхи подолання бар'єрів взаєморозуміння, що виникають головним чином через відмінність характерів. Зрозуміло, і подібність може породжувати бар'єри між людьми, часто нездоланні. Наприклад, важко розраховувати на взаєморозуміння двом егоїстам, цілком позбавлених емпатії.

Багато чого в характері людини залишається ще загадкою для психологів. Чому, наприклад, люблять часто не завдяки достоїнствам людини, а всупереч недолікам? Чому знаходять спільну мову люди, що погано знають один одного, і не можуть прийти до взаєморозуміння близькі? Чи можливий

ідеальний тип характеру? Напевно, на ці питання ніколи не буде знайдена однозначна відповідь. І справа не тільки в складності характерів. Складний і суперечливий соціальний світ, у якому ми живемо.

Від чого залежить наше місце у світі людських взаємин і наше уявлення про місце інших людей у цьому світі? Відповідаючи на це питання, потрібно враховувати, що кожен з нас у відносинах з навколишніми представляє не тільки свою неповторну індивідуальність, але і ті загальні риси різних соціальних груп, до яких належить.

Соціальні групи - це спільність людей, виділених за одною чи декількома ознаками. Ці ознаки можуть бути і формальними, наприклад, люди одного росту. Що стосується груп, що розрізняються по істотних соціальних ознаках, то приналежність до них у спілкуванні між людьми іноді може мати значення більш істотне, чим їхня індивідуальність. Мова йде про соціально-демографічні групи, що поєднують людей по підлозі, віку, соціальному походженню; про соціально-економічні і суспільно-політичні групи класів, націях, народностях, партіях і інших громадських організаціях; про професійні і релігійні групи. У кожній з цих груп - своя культура, свої психологічні особливості.

Родина і дружна компанія, шкільний клас і студентська група - усе це малі групи, у сукупності складові середовище безпосереднього спілкування людей. У кожній з цих груп можуть існувати свої норми і цінності, своя культура спілкування, що не завжди буває зрозуміла тим, хто не є їхнім членом.

Зіштовхуючись із групою думкою, деякі люди виявляють конформізм некритичне прийнятій чужої думки навіть у тому випадку. Іли воно суперечить елементарному здоровому глузду. Справжня «чудеса» конформізму були виявлені в експериментах психолога С.Аіпа. Якщо експериментатор домовлявся з групою випробуваних називати рівними лінії, що істотно розрізняються по довжині, то один з випробуваних, котрий нічого не знав про домовленість, спостерігаючи за іншими, не вірячи очима своїм, теж називав рівними цієї лінії.

Може створити враження, що конформізм - це чорта характеру, за допомогою якої людина ніколи не буде мати проблем із взаєморозумінням; про які бар'єри може йти мова, коли він завжди готовий прийняти чужу думку, чужу оцінку, побачити світ чужими очима. Але взаєморозуміння з конформістами - це постійний ризик одержати однодумця в помилковому рішенні і втратити його в ту хвилинку, коли помилка почне приносити неприємності.

Томові, хто прагне уникнути грубих помилок у розумінні інших людей, насамперед, необхідно враховувати особливості психології, зв'язані з їхньою підлогою і віком.

Здатність до глибокого розуміння думок і переживань іншої людини часто приходить з віком. Життєвий досвід застерігає від поспішних оцінок і вчинків, учить, що за зовнішньою привабливістю далеко не завжди впливає настільки ж привабливий зміст. Усе це безперечно. Але чому ж можлива ситуація, у якій представники старшого покоління виявляють неприйняття і нерозуміння молоді? Невже життєвий досвід не підказує, що молодь останнього покоління завжди в чомусь перевершує попереднє? І чому приходиться зіштовхуватися з проявами молодіжного негативізму, зі зневагою до такої загальноприйнятої моральної норми, як повага до старшого?

Нерозуміння - типова картина взаємин дорослих і підлітків. Наказові інтонації і категоричні вказівки приводять до відкритого чи прихованого протесту.

Прогрес людської цивілізації сприяє руйнуванню багатьох застарілих стереотипів і нездоланих раніше бар'єрів взаєморозуміння. Але уповавши на соціальний прогрес, не можна забувати і про ті бар'єри, руйнування яких залежить від індивідуальної культури спілкування і взаєморозуміння,

Заслугує на увагу і вивчення спілкування в зв'язку зі своєрідністю конкретної педагогічної ситуації. Звернемося до педагогічної практики. От висловлення учителя фізики: «Не знаю, як для кого, а для мене, наприклад, якщо сьогодні необхідно пояснити новий матеріал, те треба своїм способом спілкування з дітьми підготувати їх до бажання думати, міркувати і т.д. Важливий не тільки проблемне питання, що відповідно активізує розумову діяльність учнів, важливо і те, як я буду говорити про це. Чи зумію настроєм своїм, поведженням, манерою розмови створити ту пошукову ситуацію, що поступово, через спосіб спілкування, набудувала б дітей на міркування».

Як видно, сам зміст проблемної педагогічної ситуації, організований вчителем, повинне підкріплюватися і формою спілкування, що, поряд зі змістом проблеми, стимулює активну розумову діяльність дітей.

Хочеться відзначити, що існують не тільки бар'єри взаєморозуміння, властивим усім людям у цілому, у не залежності від їхньої професійної діяльності, про які говорилося вище, але і «психологічні бар'єри», що виникають у починаючих вчителів у процесі організації взаємин з дітьми.

От такі бар'єри виділяє В.А.Кан-Калік:

1. Бар'єр «страху» класу: початківець учитель хоче організувати взаємини, але не володіє системою спілкування, що викликає негативні відчуття (розгубленість, скутість, незірабність і т.п.).

2. Бар'єр недостатньо розвинутих виразних засобів спілкування (непідготовленість мовної апарату, міміки, мікроміміки і т.п.).

3. Бар'єр авторитарності: педагог не володіє продуктивними способами спілкування і пропонує класу авторитарну систему взаємин.

4. Бар'єр «байдужості» класу: молодий учитель висуває задачі, ідеї, а клас байдужий.

5. Бар'єр «нерозуміння»: педагог пропонує на його погляд цікаву діяльність, але не розуміє, що вона нецікава класу, не враховує його настрою.

6. Бар'єр «особистісної відхиленості»: учитель пропонує види діяльності, орієнтуючи учнів тільки на інструктивні документи, не виражаючи своєї особистісної позиції.

7. «Бар'єр колишнього негативного стереотипу»: учитель чув негативні оцінки про класний колектив і орієнтується на них, чи клас незадоволений колишнім педагогом і переносить ці установки на нього.

6. «Бар'єр безініціативності»: педагог не виступає як ініціативну ланку в навчально-виховному процесі.

Студентам необхідно розуміти, що такі ситуації природні в початковий період діяльності, і треба систематично працювати над їх подоланнями.

Тепер надзвичайно важливо спробувати проаналізувати власну логіку спілкування, вивірити взаємозв'язок педагогічної, методичної і комунікативної структури уроку,

проаналізувати власну педагогічну діяльність у руслі спілкування.

Хочеться виділити ще один аспект, характерний для педагогічної праці, - це організація непідготовленого спілкування, що дозволяє педагогу швидко й оперативно ставити і вирішувати комунікативні задачі, що виникають у поточній діяльності, як відображення її педагогічних задач.

У формуванні навичок непідготовленої комунікації важливо наступне: загальна ерудиція і культура педагога, оперативне професійне мислення, розвиненість мови і багатий лексичний апарат.

У процесі педагогічного спілкування навички непідготовленої комунікації здобувають принципове значення, оскільки неможливо запрограмувати всі можливі варіанти спілкування в ході діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя / Ю.П. Азаров. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Просвещение, 1985. - 448 с.
2. Анисеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе./ Н.П. Анисеева.- М. : Просвещение, 1983. - 94 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком./ А.А. Бодалев. - М. : Изд-во МГУ, 1982. - 199 с.
4. Брудный А.А. Понимание и общение./ А.А. Брудный. - М.: Знание, 1989. -63с.
5. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. - М. : Знание, 1989.- 79, [1] с.
6. Головаха Е.И., Пакина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. - Киев, 1989.
7. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. - Грозный, 1979.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бужіна Ірина В'ячеславівна – доктор педагогічних наук, професор Одеського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: психологічні аспекти спілкування.

ПИТАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Раїса ВАЛЬКЕВИЧ (Кіровоград)

У статті розглянуто питання з основ сценічно-виконавської діяльності в процесі адаптації майбутнього вчителя музики, виконавця та керівника творчих колективів

В статье рассмотрены вопросы и проблемы адаптации в основах сценично-исполнительской, организационной деятельности учителя музыки в работе исполнительства и руководства творческими коллективами.

Ключевые слова: адаптация, сценичная культура, майстерність, випереджаюче мислення в мистецтві, професійна спрямованість.

Опираючись на теорію цілісного розвитку особистості, науковці пов'язують проблему з визначенням усіх аспектів та закономірностей становлення людини виключно з процесом освітньо-виховного характеру. Провідною рисою сценічно-виконавської культури майбутнього вчителя є її зміст, що становить усвідомлення ролі методології у професійно-

особистому розвитку та реальному використанні системно засвоєних знань. Мета цієї статті полягає в тому, щоб допомогти процесу самореалізації студента в аспектах підходу до оволодіння предметно-системними знаннями.

Сутня характеристика цієї системи відображення-це цілісність картини світу й педагога-митця в ньому, інтеграції зусиль **наук біосоціально-гуманітарного профілю**. Ці загальнофілософські, теологічні категорії й поняття мали свої відповідники в естетиці, психології, теорії літератури, реально-духовно-практичній сценічній діяльності, що охоплює суспільно-організаційну, педагогічну та інші сфери творчої діяльності. Особистість

формується і виявляється тільки завдяки дії, і лише в ній реалізується все особливе зі спонукальною(мотиваційною) потребою особистості, а друга - з організаційно-виконавською, психологічно-регуляційною діяльністю. Внутрішній психологічний зміст виконавця (його випереджаюче мислення в світі часу і простору, його переконливість, інтерес, почуття, характер, здібності, його знання історично-соціальних подій і перетворень, в тому числі й за історичною хронологією) потрібні як система. Тому аналіз сценічної події представляється найбільш зручним прийомом для вивчення й системного опанування. Термін «Естественное» за визначенням Дж.Мура [10.с.102] існує у часі і буде існувати у часі. Таким чином, організаційно-виконавська діяльність - це діяльність людини, яка здійснює координацію і режисуру, вона взаємодіє, мобілізує групу на здійснення спільних дій для виконання поставленого творчого завдання. Такий процес є складовою частиною практичного управління групою, цілеспрямованої дії. Суб'єктом педагогічної організаційної виконавської діяльності виступає наставник, об'єктом-виконавець, група виконавців, що організовується. Історичний аналіз з проблем виконавської діяльності дозволяє стверджувати, що з розвитком суспільства суб'єкт-об'єктні відносини в процесі організаційної педагогічно-виконавської діяльності зазнавали істотних змін. Відповідно змінювалися вимоги й до особистості наставника, в тому числі й до його педагогічно-організаційних якостей. В психологічних науках поняття «відносини» тлумачиться як інтегрована система вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Оскільки кожен педагог в мистецтві є виразником соціально-типових, культурних відносин, що склалися у професійному середовищі, ми, зі всієї сукупності можливих зв'язків, розглядаємо найбільш характерні.

Сучасна сценічно-виконавська діяльність ґрунтується на педагогіці творчої співпраці всередині мистецького колективу, вона спрямована на демократизацію відносин у творчих колективах, класах, відносин між студентом, викладачем і прагне до активізації його учасників. Тому відносини в сучасній організаційній, педагогічно-виконавській діяльності потрібно характеризувати як «суб'єкт-суб'єктивну взаємодію».

Першорядного значення набуває проблема цілепокладання у педагогічно-виконавському процесі. Її суть полягає в тому, що стратегічна мета, яку прийнято на офіційному рівні, завжди трансформується в структурній свідомості

кожного з виконавців спільної діяльності і вже в такому, «скорегованому» вигляді сприймається наставниками як принцип і підстава для обрання виробничої мети й засобів розвитку в удосконаленні виконавців. Суб'єктивне значення мети управління є тим більш неоднозначним, чим більше рівнів управління включено до процесу, адже на кожному з них діють такі фактори, як стереотипи мислення, компетентність, рівень професійної підготовки, особисті якості кожного із співпрацюючих.

Приведення у дію важелів професійної активності педагогів і майбутніх вчителів на основі сучасних науково-психологічних, педагогічних знань можливе лише за умови здійснення цілеспрямованого впливу на ситему переконань, цінісних орієнтувань, модулювань, конструювань властивих суб'єктам сценічно-виконавської діяльності. як принципу сучасного виховання.

«Будь-яка дія, в тому числі і розумова, починається з сприйняття порушення рівноваги між індивідом і зовнішнім середовищем, що призводить до потреби відновити цю рівновагу» (Т.Шибутані). Таким чином орієнтування в новій ситуації залежить від потреб особистості - що є головною мотивацією сценічної дії. Бажання й прагнення є етапами усвідомлення потреби, вони підштовхують виконавця на певну послідовність дій і сила її спонукань великою мірою визначає волюву напруженість дії. З усвідомленням мети дії і тих засобів, за допомогою яких дію можливо здійснити, формується мотив - спонукальна сила вчинку. Сценічний вчинок так само як і життєвий, диктується тим чи іншим мотивом. Разом з тим мотивація багато в чому визначається своєрідністю особистості.

З упевненістю можна сказати, що сценічна поведінка могла б слугувати прекрасною моделлю вивчення мотивів поведінки й динамічних проявів особистості в її діяльності.

Власов В. зазначав режисуру не тільки як постанову, але і як процес вивчення поведінки виконавців, їх волюву напруженість і характерність життєву [5.с 25].

Ми розглядаємо організаційну структуру виконавської діяльності груп, класів, а також розглядаємо митця-виконавця як художника-інтерпретатора, актора, здатного творчо осмислити авторський проект і реалізувати його в продукті своєї діяльності. Концертний, театральний виступ є однією з закономірностей сценічної діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Емоційний відгук на виконавську

музику в умовах естради є одним із специфічних проявів емоційності і займає в структурі емоційних проявів високе ієрархічне положення. Необхідно відмітити, що виконавець з моменту публічної появи, живе, як правило, повторними (афектними) почуттями, очищеними від стороннього, від усього того, що заважало б слухачеві художньо сприймати матеріал. У творчій уяві виконавця відбувається корисний розлад між тим, що є, і тим, що обов'язково має бути. В процесі такого розладу здійснюється творча переробка первинного переживання й повторне художнє переживання.

Як було показано раніше, незадоволена потреба й виникнення на її підставі мотиву дії служать лише джерелом активності особистості, а спрямованість цієї активності визначається установою. Установа істотним чином характеризує особистість. Темп, амплуа, напруженість всіх психічних проявів особистості залежить від її темпераменту.

Остання проявляється в темпо-ритмічних характеристиках дії. Тому побудова темпо-ритмічного малюнка ролі визначає темперамент персонажа - глибинну характеристику особистості.

На мистецьких факультетах студенти вперше стикаються з такими поняттями, як «виконавська майстерність», «сценічна майстерність», «режисура видовищних заходів» і їм дуже цікаво занурюватись в цей непізнаний світ мистецтва. Саме в такому світі вони можуть розкрити свої творчі здібності під керівництвом досвідчених педагогів. Психологічною формою активності особистості, що виражає потребу, є мотивація поведінки. Потреба – поняття психологічне, яке дещо приблизно ділиться на три вихідні групи-біологічні (вітальні), соціальні (суспільні) та ідеальні, до останніх відносяться всі роди та види мистецтва, у тому числі й режисура свого виступу, свого проекту. Студенту варто перевірити себе, чи саме туди він вирушив, чи є у нього непереборна потреба бути педагогом-виконавцем, вчителем-режисером, чи кличуть його до цієї роботи почуття, чи є в нього воля, щоб подолати тягу вітальних сил. Розум, почуття і воля у творчому процесі мають бути разом, із взаємною підтримкою, тому у діяча виступають то як Розум-воля-почуття, то як Почуття-воля-розум, то як Воля-почуття-розум, що у кого превалює в процесі становлення й адаптації до цього процесу.

В театральному лексиконі існує вислів «Вибудувати виставу». Тут необхідні задум і план будівлі, в якому повинні міститися нариси(бачення) майбутнього твору, а точніше виконавський план, який визначає провідний зміст всього твору, окреслює послідовність

роботи через ряд обов'язкових підрозділів, частин, практично-духовних завдань. Тому задум, як дію, в постановочному плані включають після серії аналізів та пояснень того, що з чого та як будується. Попри те, що в мистецтві доміантовим є почуття, потім розум, вони, як і емоції, не плануються, оскільки почуття невловимі, примхливі й некеровані. Ними можна маніпулювати тільки через дію. І цей ряд повинен бути логічно вибудований. Вкрай важливими складовими плану є розділи подієвого аналізу і його ряду надзавдання та наскрізної дії. Поетапна робота необхідна з точки зору успіху, писав Л.М.Леонідов [9.с.258].

Подія є важливим моментом організації дійства та логічного пошуку її завершення. Надзавдання є його верховна мета і життя в творчому процесі. Незалежна від нас, надзадача, так би мовити, є імернентним явищем, і тому потребує особливого розуміння та вміння нею оперувати, нею МИСЛИТИ ВИПЕРЕДЖУЮЧИ. Відомо, що починати свою роботу і режисеру і виконавцю треба з літературно-музичного читання, тобто практичного першого читання. А перший крок-перше читання й аналіз здійснюється за умови, що він має бути підготований і професійний. Перше читання для виконавця має бути чистим, як лабораторний дослід, душею потрібно бути вільним і будувати цей процес потрібно так, щоб ніхто не заважав, не відволікав, не впливав на перше враження, тому що воно вкрай потрібно. (В цьому розумінні колективні читання є шкідливими). Перші враження є дуже важливими, їх навіть необхідно записувати. Вони необхідні «на потім», коли піде робота над проектом. Але справа не лише у враженнях, в оцінках. Неможливо зрозуміти твір, не розуміючи душі автора, обставинам його думки й мислення, його спрямованість політичну, соціальну, духовну, світ його оточення, коло близьких за духом людей, культуру, освіту, цілеспрямованість, його індивідуальний стиль, манеру, його художнє «Я». І коли «Я» зливається з художнім»Я» К.С.[4 с.425]

Слід зазначити, що ретельний аналіз подій твору через аналогії в історичному аспекті, подій у просторі і часі, обставин які зумовлені у творі і мають місце в сучасності, та навіть у майбутньому – є головний чинник за визначенням Р.А.Валькевич [2.с.84] «Випереджаючого» мислення автора, потім режисера й виконавця. Це потрібно побачити, зрозуміти, втілити в себе, а потім відтворити в сценічному проекті. Саме талановитими діячами такі речі спектрально видимі через віки, назад і вперед.

Надзавдання має таку саму структуру, як і дія: мета, її зміст, процес і засіб досягнення, а

замість запропонованих обставин – їх духовно-почуттєва засада В.І.Немирович – Данченко визначив надзавдання як кінечний результат [8.с.134]. Зрозуміло, що головне в ідеальних потребах виконавства і режисури це те, що вони завжди служать іншим. Творити в нікуди не можливо! А.І. Герцен писав про особливу увагу до глядача [2.с.96]. Всеохоплюючим рухом в режисурі й виконавстві повинно стати надзавдання, як вища духовна потреба і сутність, що містить в собі і розум, і волю, і акцентоване почуття (домінанта нейронної моделі мети, незборима сила реалізації завдань). Художник – одна зі складових особистості, це одна з ролей людини-особистості. Але у дійсного художника «сенса життя» підміняється «сенсом творчості» – деяким всеохоплюючим завданням, спрямованим не на себе, а на інших людей, аудиторію слухачів, хоча також не завжди свідомо. В цілому тут виявляється природа людини-художника. Всі свої почуття вона не може передати навіть в автобіографічному творі, особистісне людське надзавдання – завжди таємниця яка часто нерозгадана навіть носієм. А митець-художник, передає все відверто, адресуючи «своє» найкраще «світу» людей. І чим вищий виконавець як особистість, чим освіченіший, духовніший, чим помітніший його «рейтинг», тим вагоміші наслідки його праці. Роль має власне «Я» і власне надзавдання, але виконавець, що створює роль, привносить до неї (вільно чи ні) власне творче «Я», з його моральною, духовною і політичною позицією, інакше прищеплює своє творче надзавдання надзавданню ролі, тобто вносить у матеріал власне мистецьке кредо у вигляді свого символу віри – таким чином залишаючи слід своєї «душі». Кожен персонаж мислить на свій лад. Наприклад, за К. Станіславським, «Гамлет це робить зовсім інакше, ніж Фальстаф» [7.с.470]. Але Гамлет, у виконанні В. Висоцького, мислить інакше і не тільки як Фальстаф. Актор В. Висоцький проводить персонажа Гамлета у наш сучасний світ через простір часу та своє мислення. І в ньому жеве переконання, жива совість, своя акторська позиція і нарешті надзадача. Глядач глибоко запам'ятав В. Висоцького – актора, його творчу тему, ідею, за визначенням К.Станіславського, власне художнє «Я» [4.с.34], та його «Випереджуючу» структуру мислення у просторі і часі. Виконавська система такого видатного актора-митця, максимально активізована, що дає нам розуміння новачі через традицію, тобто (минулого сучасного і майбутнього) одночасно. Вищу складову «Випережуючого» мислення і акторської надзадачі, до вище сказаного, можливо побачити у часі, який проходить через шлях у

ціле творче життя видатних акторів, митців, літераторів, поетів, драматургів.

Сценічна діяльність має свою специфіку. У зв'язку з тим, що естетичне сприймання налаштоване на конкретну форму індивідуального виразу сценічного втілення, то головним його інструментом є людське відчуття краси. При цьому тут мова іде не про відчуття взагалі, а лише про вищі його механізми, які пов'язані із слухом і зором. Це пояснюється тим, що в процесі сценічного спілкування та сприймання навколишнього світу, дійсність не має місце фізіологічного контакту зі світом для людини, а має духовне освоєння впорядкованості, організованості, гармонійності, які власне й створюють яскраву форму зовнішньої ознаки та внутрішнього змісту. Вважають, що сценічна майстерність включає в себе, перш за все, розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не тільки життєво важливі для людини властивості предметів, але й якості їх форми, міру їх організованості, її впорядкованості.

Сценічно-виконавська культура є досить складною системою, вона включає в себе чутливість, інтелектуальні здібності людини, вихованням її родових і групових уявлень. Гарні манери, а також реальні предмети й форми поведінки, створені людиною не лише за законами природної необхідності самовираження, але й за законами краси. Отже загальна сценічна культура, виконавська майстерність окремої особистості не є природженою, а виховується і вдосконалюється протягом не тільки навчання, самоопрацювання, споглядання, роздумів, але й історичним пізнанням навколишньої дійсності. Уміння відчувати і розуміти красу, шукати і створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності, мислити в просторі часу необхідні. Потреба студентів в системі переваг бажаних форм поведінки, яскравого сценічного втілення улюблених музично-театральних творів здійснює значний вплив на особистість та організаційну здатність до постанов і режисури, стає одним із суттєвих стимулів вдосконалення сценічної культури, виконавської діяльності особливо випусника. Сценічна практична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою виконавської активізації, що стимулюється і контролюється його ментальною свідомістю. Що до проблем нашого дослідження з адаптації студента в системно-предметному вимірі, значною мірою цікавить складова частина структури: педагогічно-виконавська діяльність майбутнього вчителя, його майстерність. Найціннішими є особисті якості в яких виділяються три взаємопов'язані сфери: реально-практична, що охоплює суспільно організаційну та педагогічну; духовно-практичну, що включає в себе яскраву

особистість в художньо-виконавській якості діяльності; духовно-теоретичну, що включає в себе внутрішню роботу над роллю, виконавську здатність необхідних переживань, дотримання теоретичних матеріалів, текстів, а також комплексно-методичних, інноваційних, та інших видів духовної культури і наукових пошуків.

Оскільки майбутній вчитель виступає організатором, керівником навчально-виховного процесу учнів, підростаючого покоління, його професійна діяльність покликана забезпечити виховання всебічно-розвинутої яскравої особистості, то всі ці три структурні елементи педагогічної діяльності виступають вагомим показником рівня сценічно-педагогічної та виконавської діяльності і являють для педагогічної науки значний інтерес. Сценічно-виконавська діяльність додає нові розділи і напрямки в удосконаленні та дослідженні розвитку нового впливу в процесі виховання педагога-митця, тим більш, коли у наші часи новаторство набуває збільшеної сили і часом не регульованої, вона повинна відпрацьовуватися системно. Комплексно-методичний підхід удосконалення майбутнього фахівця потребує напружень з урахуванням удосконалих підходів що до системно-предметних і творчих напрямків розвитку особистостей. Іноді сучасне мистецтво реалізується на сцені у досить спрощеному вигляді. І саме на естраді виконавська майстерність, як прояв особистого «Я», замінюється кліпами, або танцювальними антуражами інших виконавців: «Я постою, відпочину, покрасуюсь, похожу по сцені, покажу свій одяг, а хтось інший, інші доповнять емоції, почуття, техніку, яких не вистачає». Такої дії виконавця не можна допускати, інакше безповоротно втрачається життєвий пульс і вся правда героя. Слухач неодмінно відчує всі провали такої «техніки» виконавця і дуже швидко почнає відчувати розчарування. Одна справа, коли на сцені відбувається партнерство виконавців, і зовсім інша - коли дійство й майстерність героя замінюється антуражем, інколи навіть недотепним..

Сценічна культура, техніка, майстерність тісно пов'язані з педагогічною майстерністю.

Велика вдача дитини, чи студента полягає в тому, щоб потрапити у калас досвіченого педагога, який сам пройшов довгий сценічний мистецький шлях і може допомогти визначити план розвитку особистості. Звідси вимоги і до педагога. Він мусить бути перш за все предметним фахівцем високого загальнокультурного рівня, здатний переосмислити мету освіти, систему методів викладання дисциплін та структуру занять. Глибоке знання сутності виконавських предметів, володіння

педагогічною майстерністю, розуміння специфіки художніх творів, виступають як необхідні умови досягнення вершин сценічно-виконавської майстерності.

Тому є гостра потреба в високопрофесійній підготовці та діяльності педагогів-митців, вчителів музики, готових до творчого пошуку, організації художньо-естетичного, сценічно-виконавського процесу в загальноосвітніх та педагогічних навчальних закладах на принципово нових засадах, готових до пошуку нових, в тому числі самостійних педагогічних, творчих рішень, та здатності до праці в нестандартних ситуаціях (враховуючи наукові доробки, що висвітлюють проблеми творчої активності педагогів, вчителів: (С.О Сисоєва, В.А. Как-Калик. М.Д.Никандров та інші.) В системному підході «Системний підхід і гуманітарне знання» М. Каган [12. с. 394], довів реальний системний метод як універсальний.

Виходячи з функціонально-особистої поведінки майбутнього вчителя, педагога-митця в структурі адаптації сценічно-виконавської, педагогічної діяльності на мистецьких факультетах вищих закладів, можливо виділити декілька головних комплексно—методичних та системно-пов'язаних предметних курсів: Методика постановки голосу

- Сольний спів, вокальна техніка

- Основи сценічно-виконавської майстерності

- Режисура.

Випускник мистецького факультету зобов'язаний бути готовим використовувати якісно збагачені програми у подальшій роботі. Вони повинні бути гнучкими, передбачати розвиток продуктивного мислення, створювати умови за яких учень міг би навчатися з притаманною швидкістю (обдарованих дітей), самостійно вибирати навчальний матеріал і методику навчання. Індивідуальні форми позакласної, факультативної, студійної роботи, які передбачають колективну участь, виконання різноманітних завдань, участь в очних конкурсах, очних і заочних олімпіадах, а також повинні передбачати здатність до науково-дослідної роботи. Мартиненко О. говорить про культуру театру, що належить до «живої» системи [1.с.14.] тут можливо додати, дає підставу творіння живого середовища.

Помітна роль у розвитку інтелектуально обдарованих дітей належить Малій академії наук України, її територіальним відділенням. У закордонній школі найчастіше використовуються декілька форм навчання обдарованих дітей: прискорене навчання, збагачене навчання; розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл (відокремлене та спеціальне

навчання). Нажаль на сучасний момент наша держава не достатньо підготована забезпечити обдарованих дітей такими школами, коледжами, класами. Розвиток обдарованих дітей гальмується через відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості. Часом виявляє себе формалізований, механізований піхід до розвитку й системі навчання і ми бачимо поневолення дитячої обдарованості бездуховною масовою культурою, де відсутня надійна педагогічна, психологічна та професійна допомога у подоланні комплексу непридатності, або завзятої невихованості, невігластва.

Складно знайти дитину, яка хоч би іноді не хотіла стати виконавцем, актором.

Добре що у батьків завжди є шанс відправити дитину до театральної студії, студії виконавців вокальної музики. Там дитина впреше пізнає світ сцени, необхідні правила сценічної уваги, творчої уяви які поліпшують пам'ять. Дитина набирає м'язової свободи, а також навчається оцінювати пропозитивні обставини, що буде надзвичайно корисним і в буденному житті, тому що дитина виявляє себе більш адаптованою до сучасного життя.

Через ігрові та рольові форми сценічного перетворення, свою спостережливість, дитина починає володіти необхідною важливими якостями такими як внутрішня свобода, фантазія, конструювання певної події. Вона набирає почуття ритму і пульсу життя, напрацьовує творче мислення, починає розумітися на художніх смаках, починає володіти логічною мовою, дикцією, стає більш спостережливою, набирається організаційних здібностей. Під час занять обдарована дитина навчається працювати над заданою роллю, виконувати різні сценічно-виконавські завдання, етюди, дізнаватися, що таке образ, що таке надзадача і наскрізна дія ролі. Вона вивчає образ і знайомиться із партнерськими стосунками, встановлює їх на сцені, а також визначає поведінку дійової особи. Вона вчиться використовувати монологи й діалоги. А розвитку необхідної волі, уваги, сили, витривалості, в тому числі і нервової витривалості, допомагає сценічна мова, м'язова свобода, ритмика, - де знімаються рухові затиски і розвивається пластичність.

Сценісна мова, один із провідних засобів виразності виконавця - актора, комплекс навчання для дитини передбачає перехід від побутової, спрощеної мови до розвитку яскравого сценічного звучання голосу. Навчання сценічної музичної мови нерозривно пов'язане з формуванням пластичної свободи, розвитком еластичної і рухливої дихальної системи, голосового апарату, артикуляції, та

вдосконаленню мовного слуху в постановці голосу. За К.Платоновим - звертає увагу на проблеми еластичної мови і дихання [2 с.35]

Комплекс головних вимог до сценічної мови, постановки голосу, бездоганної дикції, активної гортані, дають можливість не лише виразності, але закладають адаптаційні можливості до підвищеної витривалості, дають можливість подолання складної акустичної умови. Вище названі чинники розвивають об'єм звуковисотного діапазону, глибини і благозвучної окраси голосу.

Сценічна увага – психічний процес в якому при багатьох враженнях одне сприймається особливо яскраво, вона потрібна для того щоб органічно діяти на сцені і бути надзвичайно уважним. Вміти слухати і чути, дивитися і бачити події, бути зосередженим на об'єкті впливу, партнерській грі, музичному супроводі, реакції слухача. Адаптація потрібна в процесі розвитку подій на сцені й вимагає необхідності розрізняти життєву і сценічну увагу. В житті вона не вимушена і існує як тимчасова зосередженість, на сцені навпаки.

В житті об'єкт сам увагає до нас, а на сцені ми викликаємо увагу як виконавці і за допомогою волі підтримуємо увагу, зосереджуємо її за допомогою голосу, музичної мови, зору, слуху, смаку, краси, дотику, та інших важливих чинників які зосереджені в природі самого виконавця. В «Психології розвитку особистості» В. Рибалка визначив групи, які повинні проходити діагностичні обстеження та стимулювати процес розвитку особистості, але не визначив де можливий перехід до штампів [3.с.28]

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, від уміння стимулювати їх здібності відповідно до результатів діагностичного обстеження здібностей. Розподіл за потоками, сетами, бендами має свої недоліки. Часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією - відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні, послаблення змагальності в класі, групі. Відповідно один предмет учні вивчають в одній групі, що працює з певною швидкістю, інший предмет - в іншій, яка працює з іншою швидкістю (бенди і сети притаманні для британської школи). Прискорене навчання враховує здатність обдарованих дітей швидко засвоювати матеріал, що притаманне більш раньому початку навчання дитини, допускає перестрибування через класи з деяких предметів. Але такий темп теж має проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не

завжди супроводжується психологічною зрілістю. Збагачене навчання за використанням якісно збагаченої програми має відтінок більш демократичного характеру, в ній навчаються діти з різними здібностями, але програма такого навчання має бути гнучкою і в ній повинні залишатися мотивації змагальності.

Таким чином, інтегруючи процес виховання обдарованої дитини та педагогічної системи виховання в сучасній мотивації подій, наслідків, які ми бачимо в суспільстві, враховуючи попит часу ми маємо звернути максимальну увагу на високо професійне, фахове ставлення до виховання студента Системне співвідношення й збагачення існуючих програм, задіяння значущих ціннісних орієнтирів мистецтва, професійної культури, її працівників необхідні оскільки в загальному значенні саме мистецтво створило цивілізацію, нашу культуру. Спираючись на дослідження науковців і відповідного усвідомлення про необхідність процесу професійного вдосконалення, подальшої адаптації студента, звернути увагу що до ситуації в навчальних закладах стосовно обдарованих дітей, молоді. Вивчення та аналіз діяльності педагогічних навчальних закладів, мистецьких факультетів з питань «сценічно-виконавської діяльності», які розраховані на майбутніх педагогів-митців, дають нам підставу озброїтися критеріями і методами аналізу естетично-сценічних явищ. Практичні шляхи реалізації завдань сценічно-виконавської діяльності повинні бути тісно пов'язані з

майбутньою роботою студента яка повинна будуватись як на особистій самотійній творчій ниві, так і на високому рівні повинна бути адаптована до процесу навчання в сучасній школі, а також керівництва творчим потенціалом обдарованих дітей і творчих колективів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мартиненко О.М. Студійна робота в театральному колективі. Методична розробка.-К.: Наука, 1999. с.21
2. Платонов К.К. Проблема способностей.- М.: Наука, 1972. с.35
3. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості.-К., 1996. с.28
4. Станіславский К. Работа актера над собой. Ч.1.-М.: Искусство, 1938. стр.34.
5. Власов В. «Вопросы режиссуры», «Искусство», М., 1954. с.25
6. Валькевич Р.А. «Сценічна культура в педагогічному просторі», Кіровоград, 2005. с.84-94.
7. К.С. Станіславский. Статті. речи, беседы, письма. М., «Искусство», 1953. с.470
8. В.І Немирович-Данченко. Статті, речи, беседы, письма, т.1. М., «Искусство», стр.134
9. 9.Л.М. Леонидов. Воспоминания. Статті. Беседы... М., «Искусство», 1960, стр.258
10. Дж. Мур Принципы этики. М., «Прогресс», 1984, стр.102
11. «А.И. Герцен об искусстве». М., «искусство», 1954, стр.96
12. Каган М. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи.-Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991.-384 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валькевич Раїса Андріївна - професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. Володимира Винниченка

Наукові інтереси: проблеми вокальної педагогіки і виконавства.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Юлія ВАССАЛАТІЙ (Кіровоград)

У статті здійснено аналіз проблем організації дистанційного навчання майбутніх вчителів математики з використанням системного підходу. Дистанційне навчання розглядається як цілісний процес з усіма його системними компонентами, а процес організації дистанційного навчання розбивається на відповідні компонентам етапи.

В статті осуцествлен анализ проблем организации дистанционного обучения будущих учителей математики с использованием системного подхода. Дистанционное обучение рассматривается как целостный процесс со всеми его системными компонентами, а процесс организации дистанционного обучения разбивается на соответствующие компонентам элементы.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології, процес навчання.

Нові інформаційні технології і дистанційні засоби навчання відіграють важливу роль при вдосконаленні системи освіти. У світлі сучасного використання інформаційно-комунікативних технологій на сьогоднішній день накопичений чималий досвід здійснення

дистанційного навчання з використанням комп'ютерних мереж, систем телевізійного мовлення, Інтернету та телекомунікацій. Але чомусь системи дистанційного навчання ще не знайшли достатнього поширення в Україні.

Сучасні дистанційні технології – один з найважливіших механізмів, що зачіпає основні напрямки модернізації освітньої системи. Вони відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Змінюється парадигма освіти. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, дистанційним освітнім програмам. В Україні дистанційне навчання знаходиться в процесі становлення, який визначається умовами соціально-економічного розвитку країни та державною політикою в освітній галузі. Початкові концептуальні положення щодо його

мети, змісту і організації ґрунтуються на основних положеннях Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті [1], Законів України “Про освіту” [2], “Про вищу освіту” [3], постанові Верховної Ради України “Про затвердження задач Національної програми інформатизації на 2010-2012 роки” [4], Указу Президента України “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет і забезпеченню широкого доступу до цієї мережі в Україні” [5], наказу Міністерства освіти і науки України “Про створення українського центру дистанційної освіти” [6]; концепції і задачах Українського центру дистанційної освіти, в яких підкреслюється необхідність підвищення освітнього рівня населення і підготовки фахівців високої кваліфікації шляхом упровадження в освітній процес нових форм навчання, які відповідають тенденції розвитку цивілізації і становлення інформаційного суспільства.

Використання дистанційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів потребує змін у методиці викладання дисциплін, зокрема математичних. Викладач перестає бути для майбутніх фахівців єдиним джерелом отримання знань. Просте переказання лекцій в електронний вигляд і пересилання електронною поштою навчальних матеріалів студентам-заочникам ще не є дистанційним навчанням.

Дистанційне навчання слід розглядати як цілісний процес. Щоб спланувати, організувати, регулювати та управляти таким навчально-виховним процесом необхідно розглянути його *системні компоненти*, а саме: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, стимулююче-мотиваційний, контрольнорегулювальний, оцінно-результативний. Всі компоненти навчального процесу взаємопов’язані. Мета потребує конкретизації у завданнях, вона визначає зміст; ціль і зміст потребують певних методів, засобів і форм стимулювання й організації.

Цільовий компонент навчання являє собою усвідомлення викладачами і прийняття студентами мети і завдань навчання. Для правильного формулювання цілей навчання і виховання молодшого покоління потрібно виходити з тих умов, за яких воно буде жити в майбутньому.

В Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [7] *головною метою* створення системи дистанційної освіти визначено забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту. В

той же час соціальне значення такої системи полягає у можливості позитивного впливу: підвищення рівня освіченості суспільства і якості освіти; реалізація потреб населення в освітніх послугах; підвищення соціальної і професійної мобільності населення, його підприємницької та соціальної активності; збереження та поновлення знань, кадрового і матеріально-технічного потенціалу, що накопичені вітчизняною системою освіти; формування єдиного освітнього простору в рамках усього світового співтовариства. Серед основних завдань системи дистанційної освіти в Україні, визначених даною Концепцією є: застосування дистанційних технологій не тільки в дистанційній освіті, а й в усіх формах навчання: очній, заочній, екстернаті; впровадження технологій дистанційного навчання на всіх рівнях як повної освіти (середньої, професійно-технічної, довузівської, вищої та післядипломної), так і навчання за окремими курсами або блоками курсів; інтеграція системи дистанційної освіти у світову систему сучасної освіти; та ін.

Цілі навчання мають дві важливі характеристики: діагностичність та ієрархічність. Діагностичність проявляється в тому, що надається точний опис ознак поняття, яке необхідно сформулювати в ході досягнення цілі, точний опис його об’єктивного прояву, вказівка на категорію міри, за якою її величина піддається прямому чи непрямому вимірюванню і подальшому оцінюванню за певною шкалою.

Ієрархічність цілей полягає в тому, що залежно від обсягу змісту, масштабності завдання, рівня загальності чи конкретності проблеми одна й та сама ціль формулюється по-різному. Наприклад, розглянемо ціль навчання математики: сформулювати вміння обчислювати площі фігур. Це – рівень навчального предмета. Ця сама ціль навчання на рівні розділу геометрії «Чотирикутники» формулюватиметься так: сформулювати вміння обчислювати площі чотирикутників. Опустимось ще на один рівень ієрархії – конкретне явище, поняття, факт. Тоді ця сама ціль на рівні ієрархії «прямокутник» формулюється так: сформулювати вміння обчислювати площу прямокутника.

Очевидно, що цілі дистанційного навчання математики не суперечать цілям традиційного навчання, а значно розширюють та доповнюють їх.

Таким чином, на етапі цілепокладання при організації дистанційного навчання математики труднощі не виникають.

Після визначення цілей, відбирається зміст навчання – *змістовий компонент*.

Зміст навчання математики визначений діючим стандартом освіти, програмою з математики та є обов'язковим для всіх форм навчання, якщо мова йде про базову освіту.

Технологічні особливості дистанційного навчання, яке базується на Інтернет-технологіях, здійснюють суттєвий вплив якщо не на відбір змісту навчання, то на його структуру. Свої вимоги до структурування та розподілення навчального матеріалу диктує електронна форма подачі цього матеріалу з системою гіперпосилань. Лінійна побудова змісту не є прийнятною для дистанційної форми навчання, тут найоптимальнішим вибором буде – програмоване навчання з використанням розгалужень. Окрім того, необхідно брати до уваги сучасні концепції навчання, серед яких пріоритетними є особистісно-орієнтований підхід, конструктивізм. Вони передбачають інтелектуальний та моральний розвиток особистості, формування та розвиток критичного мислення, вміння працювати з інформацією.

Основним принципом даних концепцій є проблемна спрямованість, евристичне навчання. Найважливішими засобами евристичного навчання математики є сучасні комп'ютерно-орієнтовані системи, які сприяють залученню до евристичної діяльності, формуванню творчої особистості. В такій обстановці дистанційного навчання математики обмежитись одним підручником неможливо, адже буде необхідна величезна кількість додаткової літератури, довідкової літератури, словники, енциклопедії тощо. В традиційному навчанні під час пошуку допоміжної літератури виникають труднощі, адже не в кожній бібліотеці можна знайти необхідний матеріал, і навіть коли він там є, то на його відбір витрачається багато часу. На допомогу приходять Інтернет-ресурси, які дозволяють отримувати необхідну інформацію незалежно від часу і широко використовуються не тільки в дистанційному навчанні. Але саме при дистанційному навчанні створюється відповідне навчально-інформаційне середовище, в якому зручно організовується доступ до потрібних джерел інформації. Для цього необхідні знання, кваліфікація спеціаліста, що розробляє курс дистанційного навчання, адже лише від нього залежить що і як слід відібрати окрім базового матеріалу, передбаченого програмою.

Отже, при організації дистанційного навчання математики вже при відборі змісту навчального матеріалу виникають проблеми, пов'язані із специфікою, технологічними особливостями такої форми навчання. Але саме на цьому етапі реалізується одна з основних

цілей сучасної системи освіти – формування вміння працювати з інформацією.

Нерозривно пов'язаний з цільовим та змістовим компонентами *операційно-діяльнісний компонент*, оскільки зміст та цілі визначають форми дії. Операційно-діяльнісний компонент реалізується за допомогою оптимальних для конкретної ситуації методів, засобів і форм організації викладання й учіння. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії викладачів та студентів, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

При організації дистанційного навчання математики на етапі вибору форм діяльності виникає ряд проблем. Формування репродуктивних навичок притаманне традиційному навчанню майбутніх вчителів математики, таких як запам'ятовування та відтворення, замінюється на розвиток умінь співставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням дистанційних технологій. Виникає необхідність зміни методики проведення, лекційних, аудиторних практичних занять та удосконалення організації самостійної роботи.

Від звичних лекційних та практичних занять необхідно перейти до електронних, в яких широко використовуються мультимедійні засоби. Таким чином, лекції можуть бути представлені не лише в друкованому вигляді, але і в аудіовізуальному з демонстрацією слайдів, відеокліпів, це також можуть бути відеолекції. Завдання для студентів повинні бути спрямовані на самостійну дослідницьку, пошукову, творчу діяльність. Для дистанційного навчання навчальні матеріали повинні бути написані таким чином, щоб зменшити до мінімуму звернення студента до додаткової навчальної інформації. В них також мають бути детальні інструкції по вивченню матеріалу в організації самостійної роботи. Обов'язковою є наявність контрольних, тренувальних завдань, питань для самоконтролю, тестових завдань.

Окрім того в дистанційному навчанні з'являються нові форми роботи, такі як форум, он-лайн семінар, чат. Ці активні форми роботи дозволяють позбутися негативу відсутності безпосереднього спілкування «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-група студентів».

Отже, дистанційні технології дозволяють здійснювати ознайомлення, вивчення, засвоєння теоретичного матеріалу, он-лайн обговорення певних тем, проведення проміжного опитування, тестування до початку

виконання лабораторних та практичних робіт, пересилання практичних, дослідницьких робіт, їх перевірка, надання коментарів (як викладачем, так і студентами) при оцінюванні роботи, тестування в кінці модуля для визначення рівня засвоєння знань.

Все це слід готувати спеціально, використовуючи унікальні можливості комп'ютерних та Інтернет-технологій, мультимедійних засобів. Для створення якісного навчально-матеріального забезпечення дистанційного навчання математики необхідно, щоб автор курсу був спеціалістом-предметником, методистом, вмів працювати з Інтернет-технологіями, комп'ютерними комунікаціями, а також володів сучасними педагогічними, психологічними теоріями, сучасними педагогічними технологіями і основами програмування. Використання дистанційних технологій у навчальному процесі ВНЗ потребує змін у методиці викладання. Тут викладач перестає бути єдиним джерелом отримання знань, виникає необхідність зміни методики проведення аудиторних занять та удосконалення організації самостійної роботи. В центрі уваги знаходиться діяльність пізнання, навчання, а не викладання, як у звичайних очних курсах.

Навіть, при ідеально написаних навчальних матеріалах і при правильно розробленому змісті навчання, студент, який віддалений від викладача, може відступати від поданих рекомендацій, порушувати порядок вивчення запропонованого матеріалу. Якщо такий студент є належно підготовлений, то результат навчання буде позитивним, в іншому випадку бажаного результату можна не отримати. Тому лише постійна участь педагога в навчальному процесі, керування діяльністю студентів можуть гарантувати успішність дистанційного навчання.

Технологічність при навчанні математики з використанням сучасних інформаційних технологій і програмного забезпечення, які дозволяють зробити візуальне подання навчального матеріалу динамічним, дієвим, результативним, миттєвим з використанням методів ускладнення навчального курсу відноситься до переваг дистанційного навчання.

Але проблемними залишаються питання ідентифікації студента, організації постійного спілкування зі студентом, великі затрати часу на виконання завдання студентами і на підготовку належного навчально-методичного матеріалу з використанням інтерактивних методів навчання, аналіз наукового, творчого, інтелектуального розвитку студента.

Відмінність дистанційного навчання від традиційного полягає в його процесуальній

стороні, в особливостях просторово-часової взаємодії його учасників зі змістом освіти і між собою. В такій дидактичній системі виділяють чотири елементи: педагог, учень, зміст освіти, система комунікації. Дані елементи при традиційному навчанні ніби поміщені в замкнений простір, «коробку аудиторії». При введенні фізичного простору між ними, які навчають, і тими, що вчаться, ця «коробка» руйнується, але зберігаються елементи системи і взаємозв'язки між ними. Існування такої системи у часі і просторі породжує особливе середовище навчання, де термін «дистанція» включає в себе більше, ніж фізичну відстань, — це соціальне і культурне середовище, в якому проходить викладання і навчання.

Оскільки основна увага приділяється індивідуальній, самостійній роботі студента, то неабияку роль в організації дистанційного навчання відіграє *стимулююче-мотиваційний компонент*.

Глибоке розуміння навчального матеріалу можливе на основі систематичної активної роботи студента. А для забезпечення систематичної активної роботи студента в умовах дистанційного навчання необхідно врахувати наступне: найбільша ефективність дистанційного навчання ґрунтується на тому, що майбутні фахівці усвідомлюють необхідність подальшого навчання. У них є можливість роботи з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм.

Залучити студентів до роботи в дистанційному курсі можна лише за умови існування конкретної мотивації. Це може бути обов'язкова вимога, умова позитивної модульної оцінки, або додаткової оцінки, що впливатиме на підсумковий бал, або наявність в курсі унікальної літератури, інформації, програмного забезпечення, методичних рекомендацій. Студенти із високим рівнем самосвідомості та прагненням до постійного самовдосконалення та безперервної самоосвіти мають власні стимули до роботи з дистанційним курсом і звичайно, одразу бачать всі його переваги. Проте відсотковий склад таких свідомих студентів надзвичайно малий, тож викладачам доводиться приділяти зусилля, використовуючи весь арсенал власного й сучасного педагогічного досвіду ще й для того, щоб зацікавити, вмотивувати й стимулювати студентів до активності в роботі з дистанційним курсом.

Тут виникає ще одна, а можливо й цілий ряд проблем — це готовність до роботи з дистанційними технологіями навчання. Готовність застосування дистанційних технологій значною мірою залежить, з одного боку, від фактичної професійної

компетентності педагога, як організатора його підготовленості до реалізації дистанційного навчання, а також науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. З іншого боку готовності студентів навчатися в умовах дистанційної освіти здобувати знання та вміння для майбутньої професійної діяльності. Саме від якісного опанування майбутніми педагогами дистанційних технологій під час навчання в вищих освітніх навчальних закладах залежить ефективність як дистанційного навчання, так і процесу професійної підготовки вчителів.

Отже, вести мову про успішний розвиток дистанційного навчання без вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів неможливо.

Як вже зазначалось, основна увага при організації дистанційного навчання приділяється самостійній роботі студентів. Тому суттєво важливим є контроль за цією діяльністю і керування нею – *контрольно-регулювальний компонент*. Він включає в себе контроль за ходом виконання поставлених завдань з боку викладача, самоконтроль за правильністю виконання навчальних операцій студентами. Контроль в дистанційній формі навчання можна здійснювати на різних етапах: під час вивчення теоретичного матеріалу, після вивчення теоретичного матеріалу для допуску до виконання практичних робіт, виконання самих практичних робіт, тощо.

Здійснювати автоматизований контроль звичайно легше, але щоб спланувати, змодельовати, підготувати контрольні завдання необхідно витратити величезну кількість зусиль та часу.

Контролювати повинні не тільки викладачі, але й студенти самі себе – самоконтроль. Для цього можна пропонувати питання для самоконтролю, тренувальні тематичні тести, різноманітні опитування.

Під час дистанційного контролю виникають проблеми не тільки його планування, але й ідентифікації студента. Адже, сидіти за комп'ютером і відповідати на питання тесту може зовсім інша людина, а не саме ваш студент. Тому, необхідно здійснювати й такі види роботи, як відеодіалоги, вебінари, відеоконсультації, під час яких спілкування з конкретним студентом дає уявлення про рівень його знань, його можливості та особливості, манеру спілкування та письма.

Звичайно, контроль нерозривно зв'язаний з оцінюванням – *оцінно-результативний компонент*. При підготовці та організації дистанційного курсу необхідно продумати й систему оцінювання. Всі види роботи повинні бути оцінені, щоб студенти мали уявлення про свій реальний рівень знань та вмінь, щоб

витрачені зусилля на освоєння матеріалу були виправданими.

Отже, дистанційні технології навчання можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки й комп'ютерних навчальних систем, від книжкової бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної аудиторії.

Ефективність дистанційного навчання залежить і від засобів інформації, і від викладачів, які працюють зі студентами на дистанційному рівні. Слід зауважити, що при використанні дистанційного навчання важливою є рефлексивна функція, яка передбачає здійснення постійного моніторингу якості неперервного особистісно-професійного розвитку [8].

Таким чином використання технологій дистанційного навчання при підготовці майбутніх вчителів математики дозволяє широко використовувати найкращі навчальні ресурси, поєднує високу економічну ефективність і гнучкість навчання та розширює можливості традиційних форм навчання.

Але, як бачимо, навчальний процес в дистанційній формі навчання більш трудомісткий та багатоаспектний, ніж в традиційній формі та має свою специфіку. Дистанційний студент більшість часу проводить на значній відстані від викладача, тому значна частина його навчальної роботи – це самостійна робота з матеріалами, викладеними на сайті. Таким чином, управління навчальним процесом є необхідною умовою проведення дистанційного навчання, без якого воно втрачає всякий зміст.

Управління навчальним процесом розпочинається з планування, яке повинно враховувати специфічне інформаційне освітнє середовище і ґрунтуватися на складових компонентах навчального процесу. При організації дистанційного навчання виникає цілий ряд проблем на різних етапах. На етапі цілепокладання суттєвих проблем не виникає, вони починаються вже з відбору змісту, а внаслідок цього, і методів, форм, способів викладацької та навчальної діяльності. Проблемними є питання стимулювання та мотивації навчання, організації ефективної комунікації, постійного контролю та регулювання процесу навчання, а також справедливого несуб'єктивного оцінювання кожного студента та здійснення оцінки результатів навчальної діяльності.

Подолання вищевказаних проблем дасть можливість реалізувати ефективну систему дистанційного навчання з усіма перевагами перед традиційним навчанням.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (затверджено Указом Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>
2. Закон України "Про освіту" №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 р. Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
3. Закон України "Про вищу освіту" №2984-ІІІ, із змінами від 19 січня 2010 р. Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/
4. Проект постанови Верховної Ради України від 10.10.2008 р. № 3286 «Про затвердження завдань Національної програми інформатизації на 2010 - 2012 роки». Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/DF2JA00B.html
5. Указ Президента України № 928/2000 від 31 липня 2000 р. "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет і забезпеченню широкого доступу до цієї мережі в Україні".

Режим доступу: www.office-metodist.com.ua/e-commerce/resource.php?lan=ukr&id=306

6. Наказ Міністерства освіти і науки України №293 від 07.07.2000 р. «Про створення українського центру дистанційної освіти». Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/01.html>

7. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000р.) Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

8. Кухаренко В. М., та ін.. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-те вид./ Харків: НТУ «ХП», «Горсінг», 2002.- 320с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Вассалатій Юлія Володимирівна – асистент кафедри математики КДПУ ім. В.Винниченка

Наукові інтереси: аналіз проблем організації дистанційного навчання майбутніх вчителів математики.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мирослава ВЕЧІРКО (Кіровоград)

У статті досліджується комплекс педагогічних умов, які забезпечують удосконалення процесу формування професійного самовизначення майбутніх вчителів іноземної мови.

В статті досліджується комплекс педагогічних умов, які забезпечують удосконалення процесу формування професійного самовизначення майбутніх вчителів іноземної мови.

Ключові слова: професійне самовизначення, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, науково-дослідна робота, інформаційні та комунікаційні технології.

Дослідження проблеми професійного самовизначення у педагогіці є актуальним з точки зору потреб сучасного суспільства. В умовах економічних і політичних змін у житті зростає інтерес до спеціаліста, здатного успішно і ефективно адаптуватися на ринку праці, підвищуючи свій рівень компетентності і конкурентоздатності. Сьогодні, поряд із високою професійною компетентністю, сучасній школі потрібен вчитель з високим рівнем професійного самовизначення, з усвідомленням соціальної і професійної відповідальності за освіту молоді. Проблема професійного самовизначення знайшла своє відображення у роботах багатьох вчених і педагогів, зокрема: Є.Головахи, К.Гуревича, Є.Клімова, В.Сафіна, С.Чистякової, та М.Пряжнікова, останній, аналізуючи сутність професійного самовизначення, наголошує на «самостійному і усвідомленому знаходженні сенсу виконаної роботи і всієї життєдіяльності у конкретній культурно-історичній ситуації» [5, 17] У психолого-педагогічній науці професійне самовизначення розглядається у тісному взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення і самореалізації особистості

(С.Рубінштейн). У роботах К.Абульханової-Славської, Л.Божович, П.Шавіра представлені основні концепції професійного самовизначення молоді, подано різні підходи до розкриття сутності цієї категорії. Так, К.Абульханова-Славська розглядає професійне самовизначення у нерозривному зв'язку із вибором життєвого шляху і життєвим самовизначенням, на її думку, від характеру цього зв'язку і залежить вибір професії» [1, 139].

Синтезуючи найбільш істотні ознаки самовизначення, В.Сафін подає наступну психологічну характеристику цього поняття: «Самовизначення як усвідомлення особистістю своїх:

- можливостей, схильностей, здібностей – «можу»,

- потреб, бажань, інтересів - «хочу»,

- відносно сталих характерологічних якостей, які закріпилися – «маю», співвіднесення їх із тими вимогами, які пред'являють люди і суспільство, і на їх основі формування мети і втілення її в життя» [7, 53].

Протягом всієї професійної діяльності особистість продовжує своє професійне зростання, поглиблюючи і уточнюючи професійне самовизначення. Для успішної самореалізації випускника на ринку праці головним завданням навчального закладу має стати створення умов для професійного самовизначення. В дослідженнях Л. Галаганової, О.Коротун, Г.Нікова, Н.Чистякової йдеться про педагогічні умови професійного самовизначення, однак у сучасній

педагогіці ще не представлена цілісна система, яка б створювала оптимальні умови для активного професійного самовизначення майбутнього вчителя іноземної мови на етапі здобуття вищої професійної освіти, враховуючи активне використання можливостей іноземної мови.

Особистість, яка усвідомлює необхідність самовизначення знаходиться на високому рівні розвитку, так як вона хоче і може зайняти і виразити власну позицію в структурі суспільно-соціальних взаємовідносин. Професійне і особистісне самовизначення є центральним новоутворенням юнацького віку. Підліток перед вступом до вищого навчального закладу вже має деякий життєвий досвід, виходячи із очікувань і життєвих потреб, людина професійно визначається (професійно зорієнтована), обравши вуз для вступу, «вибір професії – це лише показник того, що процес професійного самовизначення переходить у нову фазу свого розвитку»[4, 52]. Далі людина навчається професії і, що важливо, проходить професійну практику, в результаті чого студент здобуває нові знання про обрану професію. Характерним для періоду професійної освіти є становлення нового рівня самосвідомості, визначення своєї творчої позиції, активізація процесів особистісного самовизначення, самопізнання, і, як наслідок, це сприяє розробці особистісної програми самовиховання і самоосвіти. І.Зимня наголошує, що «студентський вік – це пора складного структурування інтелекту, інтенсивної і активної соціалізації людини»[2, 239-240]. Таким чином, професійне самовизначення особистості – це довготривалий динамічний процес, який охоплює значний період життя людини – від появи зачатків професійних інтересів у школі до остаточного затвердження в обраній сфері професійної діяльності, так як воно здійснюється на всіх етапах людського життя. Умовно виділяючи їх, В.Поляков і С.Чистякова називають наступні етапи професійного самовизначення:

Перший – дошкільний - у дітей закладається позитивне ставлення до людей праці та їх занять, починають формуватися первинні трудові вміння у доступних дитині видах діяльності.

Другий – початкова школа – через участь у різних видах: пізнавальній, ігровій, трудовій діяльності у молодших школярів виникає розуміння ролі праці у житті людини і суспільства, з'являється зацікавленість до професії батьків.

Третій – перша ступінь основної школи (5-7 класи) – у різних видах практичної діяльності, серед яких основними є пізнавальна і трудова, підлітки поступово усвідомлюють свої

інтереси, здібності і суспільні цінності, пов'язані із вибором професії.

Четвертий – друга ступінь основної школи (8-9 класи) – початок формування професійної самосвідомості. Школярі співвідносять свої ідеали і реальні можливості із суспільною метою вибору сфери майбутньої діяльності. Вони входять в активну трудову і пізнавальну діяльність, але одночасно їм надається допомога в оволодінні методиками діагностики в інтересах майбутньої професії.

П'ятий – (10-11 класи) повний середній навчальний заклад - професійна орієнтація на базі поглибленого вивчення окремих навчальних предметів. Особлива увага приділяється формуванню професійно значущих якостей, корекції професійних планів; учням надається допомога у саморозвитку і самопідготовці до вибраної професійної діяльності.

Шостий – професійний навчальний заклад, учні СПТУ і студенти спеціальних середніх і вищих навчальних закладів – оволодіння професією, входження в професійну діяльність; період поглибленої підготовки і формування досвіду життєдіяльності у трудовому колективі.

Сьомий – професійна діяльність – підвищення кваліфікації або переорієнтація на іншу професійну діяльність, розвиток професіоналізму у процесі самого труда, коли він одночасно не тільки підвищує свою кваліфікацію, але й розширює сферу діяльності і опановує нові спеціальності» [6, 212-213].

В рамках цієї моделі ми розглядаємо шостий етап професійного самовизначення молоді – етап професійного навчання у вузі, метою якого є формування таких основ професійної діяльності як стійкий інтерес до майбутньої професії, бажання і прагнення професійно увійти у педагогічну діяльність, мати систему наукових знань про неї і вміти ними скористатися в якості інструменту професійного мислення і рішення педагогічних ситуацій та задач.

Освітньо-професійне середовище вузу має забезпечити успішне самоствердження майбутнього вчителя у професії, а тому у педагогічному вузі важливо створити умови для розкриття творчої індивідуальності майбутнього вчителя, стимулювати прагнення до самореалізації, для формування здібностей до самовдосконалення та саморозвитку у ході професійного самовизначення. Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона водночас і масова, і творча, оригінальні шляхи вирішення тієї чи іншої педагогічної задачі чи проблеми зможе знайти тільки вчитель, наділений талантом і обдарованістю. Розглядаючи комплекс педагогічних умов, які забезпечують удосконалення процесу

формування професійного самовизначення майбутніх вчителів іноземної мови, визначимо наступні: науково-дослідна робота студентів, педагогічна практика та використання інформаційних та комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки.

Науково-дослідна робота є однією із складових професіоналізму майбутнього вчителя, адже написання рефератів, курсових, випускних кваліфікаційних робіт (бакалаврських, дипломних та магістерських), організація наукових студентських конференцій формують готовність до педагогічної діяльності та наукової роботи майбутнього вчителя іноземної мови.

Працюючи над темою реферату у студента закріплюються знання, вміння і навички до проведення досліджень, розвивається критичне мислення, з'являється вміння працювати із філософською, психологічною та педагогічною літературою, формуються навички лаконічно і логічно висловлювати свої думки, порівнювати різні педагогічні системи, технології освіти у різних країнах.

Курсова робота представляє самостійне дослідження, у процесі якого вивчається стан проблеми, розробляються конкретні рішення, застосовуються наукові принципи і методи, аналізуються і узагальнюються результати.

Випускна кваліфікаційна робота представляє собою заключний етап навчання студента у педагогічному університеті, її основною метою є систематизація, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань при вирішенні конкретних науково-дослідних задач, з'ясування професійної готовності студентів до самостійної роботи в умовах сучасної системи освіти.

Самостійна робота студентів у підготовці, проведенні і участі у наукових студентських конференціях виступає як перехід до цілеспрямованої науково-дослідної роботи, як важливий елемент загальної і педагогічної культури спеціаліста, здатного безперервно удосконалювати свою професійну майстерність. Якщо студент прилучився до науково-дослідної роботи, навчився самостійно працювати з літературою, першоджерелами, самостійно систематизувати ці знання, то у подальшій педагогічній діяльності він буде у постійному пошуку нових форм, методів та технологій навчання. Все це говорить про особистість педагога, який професійно самовизначився.

Ключовим етапом у розвитку професійного самовизначення майбутнього вчителя є педагогічна практика, яка дає можливість студенту здійснити перспективний аналіз майбутніх професійних можливостей та застосувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності, розвинути професійні

вміння і якості. Педагогічна практика як засіб професійного самовизначення є компонентом загальнопедагогічної підготовки, видом практичної діяльності студентів і формою професійного навчання у вузі. У процесі цієї практики відбувається самореалізація, самовизначення особистості студента як майбутнього компетентного педагога та формується усвідомлене ставлення до професійної діяльності. Під час практики майбутні вчителі іноземної мови набувають таких вмінь і навичок, як:

- вміння організувати свою педагогічну діяльність;
- планувати навчальні заняття у відповідності із навчальними планами і проектувати тематичні блоки уроків;
- організувати різні по формі навчання заняття, найбільш ефективні при вивченні відповідних тем, адаптуючи їх до різних рівнів мовної підготовки учнів;
- навчитися використовувати вітчизняні і зарубіжні інноваційні підходи у вивченні іноземної мови;
- відбирати та використовувати відповідні навчальні засоби та прийоми для проектування технології навчання іноземної мови;
- розвивати пізнавальний інтерес учнів і різні види мотивацій до вивчення іноземної мови;
- організувати позакласну роботу з іноземної мови.

Педагогічна практика студентів характеризується достатньо високим рівнем самостійності, відповідальне ставлення до цієї форми підготовки спеціаліста дозволить випускникам в майбутньому відповідати високим вимогам до професійної компетентності.

Самовизначення багато у чому залежить від ефективності професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Вимоги до викладача іноземної мови в галузі використання комп'ютерних технологій набагато вищі, ніж до викладачів інших предметних дисциплін, оскільки програмне забезпечення навчання мові включає дуже широкий діапазон програмних засобів і навчальних матеріалів, орієнтованих на різні рівні, етапи, аспекти і профілі навчання. Сучасний мультимедійний комп'ютер, як носій комп'ютерних технологій (цифрове відео, анімація, комп'ютерна навчальна гра, якісне відтворення звуку, можливість запису, аналізу) – це ідеальний помічник майбутнього вчителя і важлива складова частина комп'ютерної технології при вивченні іноземної мови. Наявність модернізованих електронних посібників, журналів, довідників, які мають додаткові функції, не властиві звичайним друкованим носіям, створення віртуального

освітнього середовища є невід'ємною частиною сучасного педагогічного процесу у вузі. Від того настільки студенти факультету іноземних мов знайомі з різними аспектами використання інформаційних технологій та інтегровані у цей процес багато в чому залежить успішне проектування майбутнього професійного шляху.

Таким чином, розглядаючи професійне самовизначення майбутніх вчителів іноземної мови як цілісний процес, який здійснюється в умовах вищої педагогічної освіти, і як результат вибору і проектування власної позиції, мети і засобів самореалізації у соціальній і професійно-педагогічній діяльності у відповідності із особистісними інтересами, здібностями і вимогами суспільства до сучасного вчителя-професіонала, у статті нами виділені педагогічні умови, при яких процес професійного самовизначення майбутнього вчителя розвивається найбільш ефективно.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности. В кн. Психология и образ жизни.- М.: Наука, 2001.- С.137-145.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.- 480с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.- Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003.-512 с.
4. Кудрявцева Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности //Вопросы психологии.-1983.-№2.-С.51-59.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. -М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2003.- 256 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.- Т.2.- 672с.
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Учеб пособие.- Свердловск, - 1986.- 142с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Вечірко Мирослава — аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: організаційно-педагогічні умови професійного самовизначення майбутнього вчителя іноземної мови.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.

Ольга ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена виділенню та обґрунтуванню психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності.

Стаття посвячена виділенню і обґрунтуванню психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні технології.

Метою данної статті є обґрунтувати і виділити психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ у професійній діяльності.

Виходячи з мети ми поставили для вирішення ряд **завдань**:

1. Здійснити аналіз наукової літератури з проблеми обґрунтування та виділення психолого-педагогічних умов.

2. Виділити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземних мов в умовах застосування ІКТ.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови формування 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 психолого- педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.

Успішність будь-якого процесу залежить, насамперед, від умов, в яких він відбувається. У довідниковій літературі умова розглядається як обставина, від якої щось залежить, як вимога, що висувається до виконання певних дій, правило, яке встановлюється в певній сфері життя або діяльності, обставина, в якій щось відбувається. [1, с. 685] [2, с. 120].

У педагогічній літературі відсутнє єдине трактування поняття «педагогічна умова». В.Д.Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. [3, с. 98].

За Р.І. Хмелюком «**Педагогічні умови** – це визначені обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог-дослідник, за яких можливий той чи інший його ефективний вплив на досліджуваний процес і результат».[4, с. 92].

Вчені приділяли багато уваги вивченню педагогічних умов та надають вагомому

значення їх впливу на навчальний процес. Так, наприклад, Ю.К.Бабанський зазначав, що «Ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить.» [5, с. 78].

Л.В. Кондрашова, досліджуючи якість педагогічних умов вважає, що «У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, у яких він міг би стикатися з розмаїттям педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення.» [6, с. 99].

Проблемою виділення умов, які б спонукали до підвищення ефективності формування готовності до професійної діяльності займалося багато вчених.

М.І Дьяченко, Л.О.Кандибович, В.А.Пономаренко виділяють зовнішні та внутрішні педагогічні умови: мотивацію, оцінку та самооцінку результатів своєї діяльності, прогнозування результатів, уміння визначити свій рівень сформованості готовності, розглядаються обставини діяльності, зміст та завдання. [7, с. 35].

Досліджуючи шляхи підвищення рівня сформованості готовності до іншомовного спілкування що розглядаються у педагогічній літературі, ми знаходимо, що вчені виділяють такі педагогічні умови: застосування імітаційно-ігрового підходу, активізація рольових ситуацій «студент – викладач», використання комунікативних ситуацій, принципів індивідуалізації та диференціації. Акцентується увага на забезпеченні комунікативно-орієнтованого характеру навчання іноземних мов. Крім цього до необхідних умов автори відносять створення інтегрального інформаційно-комунікаційного середовища освітнього простору через використання міжпредметних зв'язків та розширення практики комунікації.

Інші педагоги виділяють спрямовану комунікацію як необхідну умову ефективної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. До провідних умов вчені також відносять розвиток організаторських здібностей, та формування професійної працездатності.

Проблемі пошуку педагогічних умов співпраці суб'єктів навчання приділяли увагу Є.І.Головахіна, Н.В.Паніна. До таких вони віднесли знання норм і правил поведінки, характерних для ситуацій діалогу між суб'єктами навчання, уміння підкорити свою поведінку виробленим правилам, уміння прийти до згоди та допомогти іншому [8, с. 25].

Грунтовними умовами забезпечення формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи. Зокрема, виділяється умова поєднання традиційних та

інтерактивних технологій, спрямованих на забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії, наголошується на активізації у майбутніх учителів спонукальних мотивів, упровадженні поетапного розвитку творчої особистості.

Для успішного формування системи професійної спрямованості закладається кавикористання діяльнісного підходу, що максимально враховує в процесі навчання студентів умови їхньої майбутньої професійної діяльності. Застосування цілісного підходу висувається як необхідна умова, що забезпечує єдність і взаємозв'язок навчальної, самоосвітньої і пізнавальної діяльності. Наголошується на наданні діяльності студентів програмно-цільової і професійної педагогічної спрямованості на формування особистості педагога і готовності до професійної праці.

У педагогічній літературі наголошується, що тільки у діяльності формуються мотиви, що спонукають до професійної діяльності. До необхідних педагогічних умов вчені відносять наявність позитивної мотивації навчальної діяльності, використання проблемних, комунікативних ситуацій, формування вміння цілеполювання, наявність методичного забезпечення, створення морально-психологічного клімату.

На створенні позитивного психологічного клімату наголошував К.Роджерс. Він вважав, що розкрити свій творчий потенціал, реалізувати свої природні дані людина може тільки в умовах психологічного комфорту і рівноваги, взаєморозумінні і взаємоповазі. [9,480].

Деякі автори наголошують на умовах забезпечення проблемно-пошукових методів навчання у активізації пізнавальної діяльності, а також впливу опорних схем на рівень активності.

Значний інтерес до розробки педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності представляє дослідження В.В. Іванової, яке ґрунтується на ідеях персоналістичної філософії, а саме на особистісно-зорієнтованому навчанні. Дослідниця ставила за мету виявити такі умови, що «...сприяли б організації спеціальної й педагогічної підготовки студентів з урахуванням їх природи, здібностей, інтересів, потреб, спрямованої на зняття зовнішньої напруги, створення обстановки, що стимулює максимальне самовираження особистості.» [10,с.98]. До числа таких умов вона віднесла: створення освітнього педагогічного середовища й творчої атмосфери, реалізацію особистісно-діяльнісного, змістовно-процесуального, діалогічного, імітаційно-ігрового підходів,

моделювання «суб'єкт-суб'єктних» відносин, упровадження інтерактивних технологій.

Аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження умов ефективного формування готовності до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що виділені дослідниками умови тісно пов'язані між собою, мають комунікативну спрямованість, виділяється імітаційно-ігровий підхід до навчання майбутніх учителів спілкуванню іноземною мовою, надається велике значення індивідуалізації та диференціації навчання. Автори приділяють увагу забезпеченню організаторських, комунікативних та діалогічних здібностей майбутніх учителів, але на нашу думку недооцінюється системність, систематичність та цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів іноземних мов до інноваційної роботи, до застосування ІКТ у професійній діяльності.

У межах нашого дослідження ми вважали за необхідне теоретично обґрунтувати та дослідити сукупність умов, які на нашу думку сприяють формуванню готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у професійній діяльності.

При визначенні умов, що сприяють формуванню готовності до застосування ІКТ та забезпечують професійне становлення майбутнього вчителя ми спирались на використання діяльнісного та особистісно-спрямованого педагогічних підходів. При формуванні сукупності умов ми спирались на системний підхід дослідження складноорганізованих об'єктів, до яких належить педагогічний процес.

Системний підхід у науковій літературі характеризується як сукупність послідовно організованих процедур, що дозволяють вивчити складно організований об'єкт як систему. Наводяться різні визначення системного підходу, але автори сходяться у характеризуванні основних положень. Вони ґрунтуються на тому, що складні процеси розглядаються як з дослідженням їх окремих складових, так і розглядом їх взаємодії, цілісності. Причому, домінує цілісне, інтегроване пізнання об'єкту. [11],[12],[13].

ІКТ – складноорганізований об'єкт вивчення. Він характеризується різноманітністю функцій у професійній діяльності педагога, розмаїттям зв'язків, розгалуженістю напрямків використання залежно від поставлених цілей, складними взаємодіями і взаємозв'язками складових між собою. Системний підхід дозволяє дослідити та керувати взаємодією функцій, комунікаційного та інформаційного аспектів ІКТ, розглянути та використати цю взаємодію з максимальною користю для навчання іноземних мов як

цілісну, функціональну систему. Системний підхід дозволяє розглянути різні елементи ІКТ, на предмет доцільності, ефективності, ступеня ефективного взаємовпливу та взаємного доповнення, інтегративності властивостей, дослідити внутрішні та зовнішні зв'язки елементів, а також визначити комплексний, єдиний, ціленапрямований вплив на педагогічну діяльність майбутнього учителя, та професійну компетентність у володінні ним ІКТ. Системний підхід дозволяє виділити сукупність педагогічних умов, їх взаємодію та взаємовплив. Спираючись на теоретичні та практичні дослідження професора В.А.Кушніра та академіка С.У.Гончаренка [14] щодо переваг системного підходу у дослідженні педагогічного процесу, ми виділили структуру складових ІКТ та їх співвідношення з системою підготовки до застосування ІКТ яка включає в себе формування готовності та педагогічні умови. 1. Системний підхід дозволив структурувати та виділити складові ІКТ : інформаційні, комунікаційні, психологічні, педагогічні, методологічні. 2. Дозволяє розглянути «систему впливу». За її допомогою досягається максимально-оптимальний вплив складових ІКТ як системи на професійну діяльність майбутнього учителя іноземних мов. Причому, результат впливів не рівний сумі впливів-складових. Цей тезис піднімає проблему співвідношення методологічних, психологічних, педагогічних, інформаційно-комунікаційних впливів. Вирішення цієї проблеми потребує вироблення певної методології використання перелічених впливів у ІКТ, та формування готовності до її використання майбутніми учителями іноземних мов. 3. Дозволяє постійно діагностувати стан впливу «системного ефекту» за допомогою аналізу та синтезу властивостей ІКТ. Це призводить до постійного оцінювання ефективності системи впливу ІКТ за допомогою відповідних компонентів, різних за своєю природою. Наприклад, досягнення «системного ефекту» аудіо-візуальних впливів на базі мультимедійної спроможності ІКТ (комунікаційний компонент). Досягнення «системного ефекту» аудіо-візуальних, мультимедійних впливів у ІКТ за теорією розумової діяльності Рубінштейна С.Л. (психологічний компонент). Досягнення «системного ефекту» аудіо-візуальних впливів у ІКТ за стилістичним принципом їх виділення в аудіо тексті (мовний компонент). Досягнення «системного впливу» на формування готовності до застосування ІКТ, Досягнення «системного впливу» педагогічних умов на формування готовності до застосування ІКТ. Активізація мультимедійних впливів (методичний аспект). Мотиваційний, інформаційно-пізнавальний,

операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, та оцінно-рефлексивний компоненти (педагогічний аспект). 4. Системний підхід дозволяє виділити між компонентами, які по суті складають методологію використання ІКТ, зв'язки субординації, кореляції, координації. Це зумовлює будувати систему впливів ІКТ у вигляді комбінаційних моделей. Це можуть бути комбінації методик, прийомів, методів. 5. Системний підхід дозволяє досліджувати різні комбінації впливів, поєднувати, змінювати, комбінувати як педагогічні, так і дидактичні підходи, умови застосування ІКТ в професійній діяльності майбутнього учителя іноземних мов. Варіативність педагогічних та дидактичних засобів впливу в ІКТ сприяє оптимально-можливному інтегруванню мовного, стилістичного, психологічного, дидактичного та педагогічного компонентів ІКТ. До педагогічних, окрім перелічених ще належать і педагогічні умови формування готовності до застосування ІКТ у педагогічній діяльності. 6. За допомогою системного підходу можна дослідити вплив середовища ІКТ на майбутнього учителя іноземних мов як особистість, та на його професійну діяльність, і навпаки, як майбутній учитель може реалізувати свої особистісні та професійні якості у використанні зазначених технологій. Встановлення складових такого впливу зумовлює виділення педагогічних умов. За допомогою системного підходу ми можемо визначити вплив середовища ІКТ на мотиваційну, інформаційно-пізнавальну, операційно-діялісню, оцінну, рефлексивну, емоційно-вольову сторони готовності майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності. 7. Системний підхід дозволяє виділити креативні функції майбутнього учителя під час роботи з ІКТ. Креативність проявляється у пошуку майбутнім учителем іноземних мов нових, нестандартних рішень педагогічних завдань у середовищі ІКТ. Системний підхід дозволяє дослідити узгодження суб'єктивних та об'єктивних факторів, що впливають на якість педагогічних, креативних рішень майбутніх учителів у процесі використання ІКТ.

Ми поділяємо точку зору вчених Гончаренка С.У., та Кушніра В.А., які вважають системний підхід скоріше за методологічний принцип, ніж готовий засіб дослідження педагогічних явищ.[15].

Системний аналіз педагогічних можливостей використання ІКТ майбутніми учителями іноземних мов у професійній діяльності призводить до виділення педагогічних умов, що на нашу думку сприяють формуванню готовності майбутніх

учителів іноземних мов до застосування ІКТ у професійній діяльності.

Успішне формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ може відбутись за таких психолого-педагогічних умов:

1. Забезпечення системного, діялісного, особистісно-спрямованого підходів у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у професійній діяльності.

2. Формування позитивної мотивації майбутнього викладача до свідомого, активного, творчого використання ІКТ у навчанні іноземних мов.

3. Формування у майбутніх учителів методичних знань з особливостей застосування ІКТ у навчанні іноземних мов.

4. Формування і постійного розвитку бази теоретичних знань з ІКТ, їх інформаційно-комунікаційних, психолого-педагогічних та дидактичних можливостей використання у навчанні іноземних мов.

5. Постійного удосконалення операційно-діялісних умінь та навичок роботи у інформаційно-комунікаційному середовищі, вміння переносити психолого-педагогічні та дидактичні знання у практичну діяльність.

6. Включення розгляду ІКТ у навчальні програми з наступних дисциплін: психології, педагогіки, методики, практики мови, технічних засобів навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Реалізація виділених педагогічних умов у процесі формування готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності майбутніх учителів іноземних мов будуть сприяти:

1. Здобутку знань, умінь і навичок роботи з ІКТ, постійному їх переосмисленню, аналізу.
2. Формуванню гармонійної особистості учителя, конкурентноспроможного фахівця, що вміє будувати навчальний процес сучасними засобами, методами, технологіями.
3. Формуванню позитивних емоцій, задоволення від успішної самореалізації.
4. Розвитку вмінь і навичок самоаналізу, робити висновки, встановлювати закономірності, самостійно виправляти помилки.
5. Формуванню творчого мислення, творчого підходу до застосування ІКТ у педагогічній діяльності.
6. Формуванню здатності сприймати, аналізувати, виробляти методологію застосування інновацій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под ред. чл.корр. АПН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. М.: Рус.яз., 1988. 749с.

2. Хорнби А.С. Учебный словарь современного английского языка: Спец. Изд. Для СССР/А.С. Хорнби при участии Кристины Руз. – М.: Просвещение, 1983. – XII, - 769с.

3. Стасюк В.Д. Особистісно-орієнтовані відносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей». //Одеса: Одеський Ордену Леніна інститут сухопутних військ. – 2003. –107с.
4. Хмелок Р.И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя: Дисс...докт. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1974. – 547с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.
6. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 160с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Минск; Университетское, 1985. – 206с.
8. Головахіна Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Потитиздат Украины, 1989. – 189с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. – М.: Изд. Группа «Прогресс», «Универс.», 1994. – 480с.
10. Иванова В.В. Формування готовності майбутнього вчителя математики до творчої професійної діяльності:

Дис.канд. пед. наук: 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти. – Кривий Ріг, 2006. –197с.

11. Блауберг И. В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.:Наука, 1973. – 270с.
12. Блауберг И.В. Проблемы целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450с.
13. Миротин Л.Б., Ташбаев Ы.Э. Системный анализ в логистике: Учебник. – М.: Изд. Экзамен, 2004. – 480с.
14. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. «Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної» Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало – К.: - Хмельницький: 2008 – с.40-66.
- Гончаренко С.У., Кушнір В.А., Кушнір Г.А. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя // Шлях освіти. – 2007. №3(45). – с.2-8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Гавриленко Ольга Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського Національного технічного університету.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов використання ІКТ у професійній діяльності.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград), Олена ЄВДОКИМОВА (Житомир)

У статті проаналізовано сутність поняття “інформаційна технологія”, а також можливості їх використання у професійній діяльності вчителя української мови та літератури.

В статті проаналізовано сутність поняття «інформаційна технологія», а також можливості їх використання в професійній діяльності учителя українського мови та літератури.

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедіа, мультимедіа, гіпертекстова технологія.

Сучасний період розвитку України пов'язаний з пошуком стійкого руху до інформаційного суспільства. Проблема цінностей сьогодні стає головною в пошуках нових стратегій глобалізаційного процесу для України. Можливості трансформації, мабуть, лежать більше в площині внутрішнього розвитку нашого суспільства. Тому сьогодні важливо виявити точки прояву нових цінностей, які можуть змінити колишню стратегію розвитку соціуму. Інформаційні технології проникають у всі сфери людської діяльності, і система освіти як соціальна структура також відчуває їх вплив. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерної техніки, комунікацій, програмного та технічного забезпечення, електронних мереж), а у зв'язку з цим поява нових технологій обробки, передачі, отримання і зберігання інформації породжує нові можливості для використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

Питанням інформатизації та комп'ютеризації освіти приділено увагу в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті [3]: “Важливим напрямом педагогічної стратегії... є розробка та впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти...”.

Ключові питання інформатизації освіти, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розглядалися у працях Н.В. Апатової, Л.І. Білоусової, В.Ю. Бикова, І.Є. Булах, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Ю.О. Жука, В.І. Клочка, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, О.В. Співаковського, Ю.В. Триуса, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі досліджувались в роботах В.П. Безпалька, В.М. Бондаровської, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченка, Ю.І. Машбиця, О.М. Леонтєва, В.В. Рубцова, В.Ф. Паламарчук, Л.Н. Прокопенка, Н.Ф. Талізної та інших. Значний науковий потенціал накопичено в галузі методики використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі, що досліджували

Н.Р. Балик, Р. Вільямс, О.О. Гокунь, К. Маклін, В.А. Каймін.

Особливості процесу інформатизації освіти досліджувались професором В.В. Радумом в контексті аналізу проблем освітнього простору України. Вчений зазначає, що: “Сама по собі ідея інформатизації нормальна й цивілізована, але за тієї умови, коли сам процес інформатизації доцільно сприймати не як самоціль і щось оригінальне, а лише як засіб навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається” [4, с.4].

Безумовно, техніка, наука, інформатизація є лише засобами для розвитку людини, а ціль – сама людина. Зважаючи на це, важливо, щоб відбулося переосмислення ролі вчителя взагалі й українського філолога зокрема у процесі модернізації системи освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури й соціальної практики. Сучасному вчителю вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній змінній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні педагогічного процесу. Саме це і зумовило мету нашого дослідження: проаналізувати можливості інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя української мови та літератури.

Проаналізуємо сутність поняття “інформаційні технології”.

У науковій і науково-методичній літературі, присвяченій проблемам інформатизації вищої професійної освіти (роботи Б.С. Гершунського, С.Р. Доманової, І.В. Марусевої, І.В. Роберт, Ю.М. Цевенкова, Є.Ю. Семенової та ін.), часто зустрічаються такі синонімічні вирази, як “нові інформаційні технології”, “технології комп’ютерного навчання”, “комп’ютерні педагогічні технології” та ін. Це свідчить про те, що термінологія в цій галузі досліджень і відповідні їй поняття ще не є сталими.

Так, у довідковій літературі інформаційна технологія навчання визначена як сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, об’єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, зберігання, обробку, висновок і розповсюдження інформації [http://www.glossary.ru].

Більш широке трактування цього терміна наведено професором М.І. Жалдаком [6]. Він пропонує розуміти під інформаційними технологіями навчання сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передачі й представлення інформації, що розширює знання людей і

розвиває їхні можливості з управління технічними й соціальними процесами.

В.Ф. Шолохович [7] пропонує визначати інформаційні технології навчання з огляду на їх зміст як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно й свідомо організованого процесу навчання й засвоєння знань, у яких знаходять застосування засоби інформатизації освіти.

Під інформаційними і комунікаційними технологіями Ю.В. Триус розуміє “комплекс засобів, методів і прийомів, пов’язаних з підготовкою, переробкою і доставкою різних повідомлень при персональних, масових і виробничих комунікаціях, а також усі технології і галузі, які інтегрально забезпечують організаційні, правові, політичні, соціально-економічні, науково-технічні, виробничі процеси, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, розроблених на основі сучасної комп’ютерної та комунікаційної техніки” [8, с.22].

Отже, змістовний аналіз наведених визначень показує, що в даний час існує два найбільш виразних підходи до визначення інформаційної технології навчання. У першому випадку пропонується розглядати її як дидактичний процес, організований із використанням сукупності впроваджуваних (що вбудовуються) у системи навчання принципово нових засобів і методів обробки даних (методів навчання), що представляють цілеспрямоване створення, передачу, збереження, відображення інформаційних продуктів (даних, знань, ідей) з найменшими витратами й відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності тих, кого навчають. У другому випадку мова йде про створення певного технічного середовища навчання, у якому ключове місце займають інформаційні технології, що використовуються.

З огляду на вище зазначене, ми можемо стверджувати, що однією з умов, яка забезпечить ефективність впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, є розуміння фахівцем сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності.

Взагалі, передача інформації, вивчення особливостей її обробки, безумовно, повинне починатися з методів пред’явлення інформації, оскільки саме специфікою методів визначається подальша технологія передачі й обробки інформації, можливостей її використання в освіті.

Методи пред’явлення інформації можуть бути розділені на лінійний і структурний [9].

При лінійному пред'явленні навчальної інформації, структура викладу навчального матеріалу однозначно визначається порядком вивчення матеріалу. Даний метод не достатньо ефективний з огляду на формування в учнів уявлень про розподіл інформації, яка їм викладається, на рід або види в залежності від обраних критеріїв її класифікації. Він не дозволяє учням робити загальні висновки про той чи інший інформаційний об'єкт, виходячи з аналогії, яку можна провести з об'єктами того ж класу.

Особливий інтерес викликає структурне пред'явлення інформації. Структурування інформації призводить до використання системного підходу щодо вивчення матеріалу. При цьому, структура навчального матеріалу розглядається як його модель і являє собою сукупність певним чином виділених частин (елементів) навчального матеріалу і зв'язків між ними. Процес виявлення таких частин і зв'язків називається структуруванням. Важливу роль у засвоєнні досліджуваного матеріалу відіграють його елементи та зв'язки між ними, що визначають структуру. Психологічною основою структурування навчального матеріалу є його розуміння, бо воно саме характеризується відображенням зв'язків предметів і явищ дійсності.

Структурована інформація, яка подається з використанням переваг комп'ютерної техніки, прискорює процеси сприйняття і, як наслідок, полегшує формування розумового образу предмета, яка вивчається. Існує велика кількість різних інформаційних технологій, так чи інакше заснованих на явній чи неявній інформаційній структурах. Однак у даний час з'явилися гіпертекстові технології та технологія мультимедіа, котрі вміщують в себе практично всі розрізнені методи подання структурованої інформації.

Р.С. Гуревич дає таке трактування цього терміна: "Мультимедіа є новою інформативною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованою на використанні компакт-дисків" [1, с.143].

У 1960-х термін "мультимедіа" пов'язували з митцями, які намагалися надати своїм витворам (скульптурам, картинам, музиці тощо) "живого" відтворення. У 1970-х – на початку 1980-х рр. мультимедіа почали прирівнювати до великих, багатоекранних показів слайдів, що супроводжувалися музичним оформленням та голосами за кадром. Пізніше, з розвитком комп'ютерних технологій, було проведено низку експериментів щодо комбінування різних способів надання інформації (текст, графіка, звук), у результаті

яких було з'ясовано, що важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що надає користувачеві можливість зворотного зв'язку.

Оскільки мультимедіа інформації, за визначенням – суміш засобів інформації, вони мають очевидні переваги в деяких ситуаціях навчання перед монозасобами інформації. За допомогою цих технологій отримуємо нові можливості під час проведення уроків. Та й самі учні не залишаються пасивними слухачами. Встановлюючи логічні зв'язки інформаційних блоків і слідуючи власній логіці її осмислення, учень стає співавтором навчального процесу. Як єдиний організм, у навчальному процесі усе взаємодіє між собою: викладач має можливість подавати матеріал та спостерігати за реакцією аудиторії, відповідно змінювати швидкість подачі матеріалу, диференційовано підходити до кожного зі слухачів.

Мультимедіа інформації мають дозволити користувачам прокладати власний шлях у матеріалі й можливостях для одержання певних знань. Взаємодіючи з навчальним середовищем, маніпулюючи його об'єктами, учень може таким чином сам визначати свою поведінку в даному середовищі, що дозволяє йому уникнути повторення вже освоєних дій з об'єктом.

Покажемо, як можна використовувати інформаційні технології безпосередньо на уроках української мови та літератури для того, щоб полегшити усвідомлене, неформальне отримання сталих знань учнями, зробити цей процес творчим, цікавим, яскравим, щоб на основі сформованого інтересу закласти підвалини готовності до самоосвітньої діяльності.

Поступово від опорних конспектів ми перейшли до використання елементів комп'ютеризації на уроках української мови і літератури, переконавшись на практиці, що саме такий підхід до вирішення навчальних завдань сприяє ефективному підвищенню творчої активності учнів.

Застосування комп'ютерних навчальних засобів доцільно на різних етапах процесу навчання української мови та літератури: при поясненні нового матеріалу, закріпленні вивченого, повторенні та узагальненні, контролі над засвоєнням знань, відпрацюванні умінь і навичок, пошуку нового матеріалу. Проте практика показала, що застосування інформаційних технологій найбільш ефективно використовувати на залікових уроках, оскільки дає можливість повторити, узагальнити і систематизувати матеріал, опрацьований в ході декількох попередніх уроків, і організувати контрольну перевірку знань з вивченої теми.

Слід відзначити ефективність використання комп'ютерних засобів навчання в процесі контрольної діяльності учнів.

Після вивчення відповідних тем необхідним є проведення уроків-презентацій. Матеріали готують самі учні. Уроки презентації можна проводити і на уроках літератури, і мови. Учні за творчістю поетів і письменників складають хронологічні карти, схеми для характеристики героїв. Все це супроводжується використанням комп'ютерних засобів. Наприклад, при вивченні творчості Т.Г.Шевченка учні складають план-схему біографії, а свої доповіді про письменника супроводжують ілюстраціями за допомогою мультимедійного проєктора. Такі уроки носять творчий характер як для учнів, так і для вчителя та є досить ефективними.

Вивченню мови та літератури в 5-х класах притаманні специфічні особливості, зумовлені тим, що діти молодшого підліткового віку великою мірою сприймають життя як гру. Їхні очі широко відкриті назустріч казковому, незвичайному. І тому уроки з елементами казки, гри, загадок та ребусів у такому віці надзвичайно ефективні за умов використання інноваційних технологій.

На уроках української мови та літератури у середніх і старших класах бажано використовувати дидактичні мультимедійні матеріали електронних підручників та посібників.

Також, значні можливості мають програми для створення презентацій. Комп'ютерна презентація – це авторське учнівське бачення теми, розробка певного сценарію виконання і представлення аудиторії. Комп'ютер дає можливість використання інформації мережі Інтернет, дозволяє ілюструвати, естетично оформляти сторінки, використовувати ефекти анімації. Таким чином, діти вчать бути послідовними у відборі найсуттєвішої інформації.

Певну навчальну потужність має перегляд у мультимедійних класах фільмів або їх фрагментів з прочитаними програмовими текстами, наприклад «Тіні забутих предків» за повістю М. Коцюбинського, «Наталка Полтавка» за І.Котляревським, «Украдене щастя», «Захар Беркут» за І. Франком та інші.

ЗНО - серйозний крок у житті кожного випускника, що вимагає і обдуманого вибору свого майбутнього, і узагальнення знань з предмета, і вміння організувати свою роботу. Успішність здачі іспиту багато в чому визначається підготовкою, вибором навчального матеріалу.

Особливу роль у підготовці успішної здачі ЗНО з української мови та літератури можуть відіграти сучасні інформаційні технології, основою яких є комп'ютерне та програмне

забезпечення, електронні мережі та системи комунікації. У процесі роботи із застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі можна виділити кілька аспектів, що впливають на формування мотивації до навчання, підвищення ефективності підготовки до ЗНО.

Психологічний аспект. Великий інтерес до сучасних інформаційних технологій як засобу навчання дійсно є мотиваційною основою навчальної діяльності. Сьогодні навіть у середовищі молодших школярів проявляється своєрідна оцінка якостей особистості, що передбачає підвищений статус учня, що володіє елементами інформаційних технологій або просто вміє використовувати комп'ютерні технології при підготовці домашнього завдання. Вже в початковій школі відомо, наскільки престижна освіта, що базується на використанні інформаційних технологій.

Дидактичний аспект. Групова робота учнів в середовищі інформаційних технологій породжує справедливе змагання, в той же час їхня робота формально мало залежить від учителя. Ця ситуація створює реальну основу для диференціації та індивідуалізації в навчанні, так як кожен учень працює над учбовим завданням в індивідуальному ритмі, вирішуючи посильні завдання. Все це сприяє у дітей розвитку нормальної самооцінки. Використання навіть окремих елементів інформаційних технологій значно полегшує діагностичну роботу педагога, дозволяє організувати ефективну корекцію власних дій і дій учнів.

Робота в середовищі інформаційних технологій привчає школярів розуміти зміст кожної дії, її взаємозв'язок з іншими діями, формулювати і конкретизувати завдання, виділяти етапи її виконання, проводити аналогії і здійснювати перенесення умінь у нові умови, досліджувати інші можливості у навчальній системі. З метою підготовки до ЗНО, пропонуємо учням виконувати домашні завдання за наступними групами: підготувати питання з фонетики, словотвору, лексики, морфології, синтаксису. На наступному уроці ці завдання перевіряються вчителем в якості тестових завдань. Таким чином, домагаємося самостійності, відповідальності та креативності учнів.

Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що педагогічні цілі використання інформаційних технологій визначаються можливістю підвищення мотивації навчання за рахунок застосування сучасних засобів використання інформації, підвищення рівня її емоційного сприйняття, формування умінь реалізовувати різноманітні

види самостійної обробки значних обсягів інформації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренка. –К.: Вища школа, 1998. –229 с.
2. Український педагогічний словник. Укладач: Гончаренко С.У. Київ: Либідь, 1997. –376 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті// Освіта. 2002. –№26.
4. Радул В.В. Окремі проблеми освітнього простору України// Наукові записки. Випуск 41. – Серія: Педагогічні науки. –Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2002. – С.3-5.
5. Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник / Под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгяло, А.Я. Савельева. –Киев: Наукова думка, 1992. –652 с.
6. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе: Дис...д-ра. пед. наук: 13.00.02 – М., 1989. –378 с.
7. Шолохович В.Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных

учреждениях: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1995. 364 с.

8. Триус Ю.В. Компьютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. –48 с.

9. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: ОрелГТУ, 2000. –145 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: особливості становлення особистості в умовах інформаційного суспільства, використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Євдокимова Олена Миколаївна – вчитель української мови та літератури ЗОШ № 27 м. Житомира.

Наукові інтереси: особливості використання інноваційних технологій при викладанні української мови та літератури

МОВЛЕННЄВИЙ АРТИСТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ВЕРБАЛЬНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Тетяна ГАМІНА (Луганськ)

В статті розкриваються деякі аспекти вербального іміджу сучасного спеціаліста, що включають розвиток різноманітних артистичних здібностей: гарний голос, чітка дикція, виразна інтонація.

В статті розкриваються деякі аспекти вербального іміджу сучасного спеціаліста, що включає розвиток різних артистических способностей: хороший голос, чітка дикція, виразительная інтонація.

Ключові слова: імідж фахівця, артистичні здібності, індивідуальність, етикет, особистісний розвиток.

Сьогодні, коли говорять про імідж людини («У нього імідж ділової людини», «У нього негативний імідж»), то говорять про той його образ, який виникає в уяві інших людей. Причому, під «образом» мається на увазі не тільки візуальний, зоровий образ (вигляд, зовнішність), але й образ його мислення, мови, дій, вчинків. Інакше кажучи, у даному випадку, слово «образ» повинне уживатися в широкому сенсі – як уявлення про людину.

Сьогодні сучасний молодий фахівець обов'язково повинен піклуватися про свій імідж, як це роблять політики, журналісти, актори.

Імідж (англійське – image, у перекладі означає «образ», «враження») – це цілісне уявлення про образ, яке залишається в свідомості людей, у їх пам'яті. Але імідж – не простий образ, це образ, який людина для себе спеціально обирає, створює і свідомо підтримує, використовуючи його для досягнення тих або інших цілей у житті. Це своєрідна самопрезентація, створення, конструювання власного образу для сприйняття оточуючими. Він повинен працювати на

людину, а не проти неї, повинен правдиво відображати кращі її якості і при цьому бути простим і щирим.

Поняття «імідж» може бути застосоване не тільки до людини, але і до закладу, організації або країни. А створюють імідж закладу, організації і країни люди. Імідж України на Заході створюють українці, які представляють Україну для зовнішнього світу. Імідж організації створюється її співробітниками. Імідж будь-якого вищого навчального закладу залежить від особистого іміджу кожного студента, викладача.

Чи потрібно молодим людям кардинально міняти і коректувати свій образ? Цим питанням переймається багато людей. І, як правило, відповідають на нього позитивно. На кардинальні зміни погоджуються не всі, але майже всі постійно прагнуть покращувати окремі деталі свого образу. Подібне прагнення до досконалості абсолютно виправдане, хоча переробляти й удосконалювати себе – досить важка праця.

Важливим аспектом загального іміджу молодого спеціаліста є вербальний імідж, тобто володіння ним технікою слова, майстерність використання голосових даних та невербальних засобів спілкування.

Щоб досягти успіху у впливі на людей під час ділового спілкування, молодому фахівцеві необхідно використовувати такий сильнодіючий стимулятор формування іміджу як мовлення. Чим досконаліше майбутній фахівець оволодіє риторикою, мистецтвом

ораторської майстерності, тим привабливішим, артистичнішим буде його вербальний імідж [5].

Матеріали цієї статті спрямовані на надання допомоги у формуванні мовленнєвого іміджу молодих людей, вдосконалення культури спілкування як необхідної умови різнобічної діяльності сучасної людини.

Історія знає приклади, коли багато видатних людей неабиякою мірою зобов'язані своїм успіхом саме голосу.

Цікаво, що «краса Клеопатри (останньої цариці Єгипту) була не тією, що зветься незрівнянною і вражає з першого погляду, зате звернення її відрізнялося чарівною красою, і тому її зовнішність, що поєднувалася з рідкісною переконливістю мовлення, з величезною привабливістю, що проявлялася в кожному слові, в кожному русі, торкалася душі. Сам її голос пестив і звеселяв слух, а мовлення було як багатострунний інструмент, що легко настроюється на будь-який лад, на будь-який діалект» (Плутарх).

Прекрасним оратором в XVI в. був Іван Грозний. Він був дуже збудливий, емоційний і в такому стані незвичайно красномовний, дотепний.

А.Д.Меньшиков описував події з такою виразністю, що в увяленні слухача виникала яскрава картина, яка запам'ятовувалась назавжди

Феофан Прокопович завжди говорив щиро, з палким відчуттям і натхненням дійсного генія. Особливо велике враження на глядачів справило «Слово на поховання Петра», яке цитувалося в риториках XVIII в., як високий зразок ораторського мистецтва.

Саме голос людини, індивідуальність її ораторської манери – ті найважливіші чинники, які спонукають слухати мовця, довіряти йому, запам'ятовувати його ідеї.

Голос майбутнього фахівця важливий так само, як його зовнішність, манери, текст виступу. Це той інструмент, за допомогою якого він доносить своє повідомлення до аудиторії, співрозмовників. Голос може привернути увагу слухачів, переконати їх в чомусь, завоювати їх довіру.

Голос людини – це оркестр, що складається з різноманітних інструментів, а мовний апарат – своєрідний музичний інструмент, створений природою і тому досконалий. Його необхідно знати у всіх тонкощах, щоб успішно користуватися ним.

Враховуючи цю закономірність, молодого фахівцеві слід звернути увагу на постановку свого голосу, і в цьому йому можуть допомогти спеціальні вправи з акторської і педагогічної техніки.

Перша функція голосу і полягає в тому, щоб забезпечити слову *чутність* звучання зі

сцени. Якщо людина піклуватиметься про те, щоб її мовлення легко усвідомлювалося слухачами, вона обов'язково буде розвивати голосову гнучкість, рухливість, здатність голосу «малювати думку», тобто актуалізує другу функцію голосу – бути виразником думки. Якщо мовець захоче, щоб його виступ викликав не лише взаєморозуміння, але і співпереживання у слухачів, він неодмінно розвиватиме засоби мовної виразності.

Третя функція голосу – бути провідником відчуттів. Адже саме за інтонаціями (підвищенням або зниженням голосу, збільшенням або зменшенням сили звуку, виникненням і характером пауз, зміною темпоритму мовлення і тембрального забарвлення голосу) слухач вгадує відчуття. Мовець повинен уміти регулювати свою вербальну поведінку, управляти мовленнєвими інтонаціями в процесі словесної взаємодії з аудиторією.

Інтонація – важливий смисловий засіб мовлення. Одне і те ж речення, вимовлене з різною інтонацією, набуває іншого сенсу. Інтонація в тексті виражає відношення автора до того, що змальовується. Кожне слово, окрім певного лексичного значення, набуває в контексті мовлення емоційно-оцінного сенсу. У мовному спілкуванні максимального успіху досягає той, хто володіє своїм голосом для збудження емоцій, а також уміло їх використовує для досягнення своїх цілей. За допомогою інтонації виражаються основні комунікативні стани: ствердження, запитання, вигук, спонукання. Крім того, інтонація несе важливу інформацію про людину: про її настрій, про ставлення до предмету розмови і співрозмовника, про його характер і навіть про професію.

Дикція, або вимова – основа розбірливого мовлення, роздільна вимова звуків. Це технічне уміння, від сформованості якого залежить і розуміння мови слухачами, і контакт оратора з аудиторією, і його престиж.

Мовець, що вільно володіє своїм голосом, тобто уміє легко змінювати його темп, гучність, висоту, володіє гарною дикцією, може виразити голосом різні відчуття і переживання. Так, слухачі, присутні на лекції Петра Францевича Лесгафта, згадують, що його голос прекрасно передавав і пафос, і докір, і насмішку, і сарказм, і наполегливість.

Настрій людини теж може виявлятися за допомогою інтонації. Учені доводять, що слухачі втрачають 30-40 відсотків інформації, якщо інтонація мовця не відповідає змісту його мовлення. Тому виступаючий повинен уміти стримувати себе, володіти своїми почуттями. Голос, звучність мови, її темп, ритмомелодійність, гра інтонацій і пауз,

бездоганна дикція, манери оратора, його індивідуальний стиль – усе це створює мистецтво дії живого слова.

Мовлення знаходиться в центрі уваги слухачів. Можна виділити такі комунікативні якості:

- правильність (володіння нормами літературного мовлення);
- виразність (якість мовлення, завдяки якій здійснюється вплив на емоції);
- зрозумілість (якість, що забезпечує адекватне розуміння висловлювання);
- точність (виявляється у використанні слів у повній відповідності з їх значенням);
- стислість (відсутність у мові зайвих слів, непотрібних повторів);
- логічність (відповідність законам логіки);
- доцільність (відповідність слів і виразів цілям і умовам спілкування).

Якщо мовлення оратора може бути охарактеризоване як таке, що має перераховані комунікативні якості, то можна з більшою впевненістю сказати, що воно буде ефективним.

Кожна людина повинна пам'ятати про важливість роботи над своїм мовленням, додаючи йому позитивних рис: стежити за культурою мовлення, правильною дикцією, ввічливою інтонацією, дотримувати правил спілкування і вимог мовленнєвого етикету [7].

З метою досягнення мовленнєвої артистичності важливо уміти користуватися риторичним інструментарієм, який виступає у вигляді низки комунікаційних ефектів: ефекту візуального іміджу, перших фраз, квантового викиду, аргументації, пауз, релаксації, уяви, дискусії, еліпса.

Ефект перших фраз покликаний закріпити або скоректувати первинне враження слухачів від оратора. Головним критерієм ефекту перших фраз є закодована в них цікава інформація. Вона може бути і не абсолютно новою, але поданою в новій інтерпретації, яка супроводжується оригінальними прийомами.

Ефект квантового викиду інформації є одним з дуже дієвих риторичних прийомів, спрямованих на підтримку уваги аудиторії. Цей ефект заснований на заздалегідь продуманому розподілі нових думок і аргументів, а також періодичній інтерпретації раніше сказаного. «Кванти» свіжої інформації у вигляді емпіричних даних, оригінальної думки, яскравої цитати, риторичного питання примушують слухачів активізувати увагу, налаштовують на «мисливський азарт» в гонитві за думкою оратора.

Чим складніше мова виступаючого, тим більше зусиль доводиться докладати слухачам для концентрації уваги. На допомогу їм пропонується ефект релаксації, мета якого –

зняти емоційну напруженість. Класичним риторичним прийомом, за допомогою якого можна досягти цієї мети, слугує гумор. Завдяки гумору створюється природна пауза для відпочинку інтелекту.

Призначення ефекту дискусії – поставити цікаву для слухачів проблему, залучити їх до обміну думками. За допомогою цього ефекту ораторові вдається створити (інструментувати) два образи: співпраці і співбесіди.

Перед оратором завжди стоїть завдання стимулювати розумову активність слухачів. Одним з ефективних способів досягнення цього є активізація уяви. На думку В.М.Бехтерева, уява – один з елементів «психогімнастики», метою якої є розвиток в людині прагнення і потреби в інтелектуальній діяльності.

Ефект еліпса широко використовується в естрадному розмовному жанрі. Даний риторичний прийом надає мовному спілкуванню ігрової форми. За допомогою еліпса аудиторія охоче включається в співтворчість з виступаючим. Виступаючий в тексті робить паузи для того, щоб слухачі самі домислили кінцівку фрази або пропущені слова.

Мовний артистизм як феномен є особистісною і професійною категорією. Мовний артистизм – це яскравий вияв в мовленні особи оратора, уміння творити в мовленні, викликаючи у слухачів емоційно-плотський відгук. Це її енергетика, інтенсивність, асоціативність, виразність, експресивність, тонке і доречне використання невербального мовлення [3]. Енергетика мовлення – один з найважливіших параметрів, що визначають успіх виступу. Висока енергетика оратора – це азарт, кураж, драйв, емоційність. Не обов'язково, щоб це виявлялося зовні. Енергетика оратора – те, наскільки оратор збуджений, натхнення, активність. Енергетика слухачів – це їх жвавість, ентузіазм, енергійність. В ідеалі усі ці енергетики взаємозв'язані.

Важливим етапом у формуванні мовного іміджу, розвитку ораторського мистецтва, вважає А.С.Ковальчук, є відповідний відбір того матеріалу, який сприяє вербальному розвитку особистості. Майбутньому фахівцеві необхідно уміти створювати ситуації в діловому спілкуванні, що забезпечують вільні висловлювання, дискусії, диспути, котрі зумовлюють колективне мислення, пошук істини, розв'язання проблеми методом обговорення її різноманітних аспектів, створення спільної думки [5].

Мовна індивідуальність, несхожість оратора на інших повинна бути очевидна для аудиторії, її потрібно культивувати, демонструвати. Особливо цінною якістю публічного мовлення є індивідуальність

(самобутність) – уміння говорити про знайомі факти своїми словами, грамотно, не вживаючи мовних штампів. Штампи – це шаблонні слова і вирази, що часто вживаються в мовленні. Штампи люди використовують бездумно, автоматично, за звичкою, позбавляючи тим самим свою мову індивідуальності. Самобутне, артистичне мовлення не може залишити слухачів байдужими.

Багатство мовлення і голосу людини є ознакою її соціального статусу, авторитету в колективі. Красномовство прикрашає особу сучасної молоді людини, ефективно слугує створенню її вербального іміджу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверченко Л.К. Имидж и личностный рост: учеб.пособие. – Новосибирск. РАДА, 1999.
2. Браун Л. Имидж – путь к успеху. – СПб.: Питер, 2000.

3. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.

4. Данильчук Л.А. Основы имиджа и этикета: учеб. пособие. – К.: Кондор, 2009.

5. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения / Ковальчук А.С. // Изд. 6-е, перераб. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2009.

5. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: Стратегия. Психотехники, психотехнологии. – М.: Омега-Л, 2007.

6. Черногрудова Е.П. Основы речевой коммуникации: учебное пособие/ Е.П.Черногрудова. – М.: Изд.-во «Экзамен», 2008.

7. Шепель В.М. Имеджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: проблеми формування іміджу сучасного фахівця.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ ПРИ НАВЧАННІ ОСНОВАМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сергій ГАНЖЕЛА (Кіровоград)

У статті розглядається компетентнісний підхід, що полягає в набутті та розвитку у студентів набору ключових, загальногалузевих, предметних, професійних та інформаційних компетентностей.

В статті розглядається компетентнісний підхід, який заключається в придобанні і розвитку у студентів набору ключових, об'єктно-галузевих, предметних, професійних та інформаційних компетентностей.

Ключові слова: компетенція, компетентність, інформаційна компетентність, професійна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, основи інформаційних технологій.

Національна політика розвитку інформаційного суспільства в Україні ґрунтується на таких основних засадах: пріоритетності науково-технічного та інноваційного розвитку держави; формування необхідних для цього законодавчих і сприятливих економічних умов; всебічного розвитку загальнодоступної інформаційної інфраструктури, інформаційних ресурсів та забезпечення повсюдного доступу до телекомунікаційних послуг та ІКТ; сприяння збільшенню різноманітності та кількості електронних послуг, забезпеченню створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів; поліпшення кадрового потенціалу; посилення мотивації щодо використання ІКТ; широкого впровадження ІКТ в науку, освіту, культуру, охорону здоров'я, охорону навколишнього середовища; забезпечення інформаційної безпеки [5].

Для успішної реалізації цих завдань необхідно забезпечити навчання, виховання, професійну підготовку людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього

потрібно, насамперед, розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ [5]. Ці надскладні завдання можна вирішити завдяки формуванню професійних компетентностей майбутніх вчителів. Суть компетентнісного підходу полягає в набутті та розвитку у студентів набору ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві [9].

Сьогодні розробляються стандарти та моделі підготовки фахівців різного профілю, результати якої сформульовані у термінах компетентностей. Це дає змогу формувати у студентів готовність до майбутньої професійної діяльності, відповідну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, ціннісні ставлення до процесу та результатів такої діяльності, необхідні особистісні якості, їх загальну культуру, а також уникнути надмірної деталізації навчальних досягнень студентів [4, с. 5].

Проблемі компетентнісного підходу у навчанні присвячено багато досліджень, зокрема таких науковців, як В. Байденко, Н. Баловсяк Г. Беліцька, Н. Бібік, Л. Берестова, М. Головань, Н. Грішанова, І. Гудзик, І. Зимня, Т. Кобильник, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Є. Смирнова-

Трибульська, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський та інші.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття "компетенції" та "компетентності", але усталеного погляду на ці терміни в науці поки що не існує. Тому для повноцінного впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту, зокрема для підготовки майбутніх вчителів, необхідно надати цим поняттям визначення, а також простежити їхній взаємозв'язок.

Компетентність можна розуміти як характеристику, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності (результативності) її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань (проблем). Не слід протиставляти компетентність знанням, або умінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навичка, воно містить їх у собі [6, с. 16].

Компетентність можна також розуміти як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті загалом, і в професійних ситуаціях зокрема, оскільки такі знання та вміння забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [13, р. 6].

Компетенція (від лат. *competere* – добиваюся, відповідаю, підхожу) – це коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі [11, с. 613].

Український дидакт К. Баханов вважає, що компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [1, с. 38].

У "Новому тлумачному словнику української мови" слово "компетенція" трактується як "добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи" [7, с. 874].

Російський педагог І. Осмоловська представляє компетенцію у двох значеннях: як коло питань, у яких хтось є добре обізнаним, володіє знаннями, досвідом, і як коло повноважень певного органу або посадові особи [8, с. 79].

Отже, можемо зазначити, що вчені, аналізуючи поняття "компетенція" і "компетентність", не ототожнюють їх. Зокрема Л. Фурсова вважає, що основна різниця між поняттями "компетенція" і "компетентність" полягає в тому, що перше визначається державою, певними установами або окремими особами, які організовують той чи інший вид

діяльності, а друге набувається у процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність і нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [12, с. 13].

Реалії сьогодення вимагають від педагогічних ВНЗ вчителів з високим рівнем комп'ютерної грамотності незалежно від того, який предмет він буде викладати. Сучасний вчитель повинен вільно оперувати текстовим редактором, електронними таблицями, системами управління базами даних, використовувати в своїй роботі відомості з мережі Інтернет, вміти подати навчальний матеріал, використовуючи презентацію, спілкуватися з учнями та їхніми батьками за допомогою електронної пошти, застосовувати на своїх уроках специфічні програми навчального призначення, тощо. Тобто від вчителя вимагається вміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання у повсякденній роботі. І завдання, яке стоїть перед викладачем курсу "Основи інформаційних технологій", надати сьогоднішньому студенту, майбутньому вчителю, таких базових знань, умінь і навичок, які допоможуть йому в роботі як вчителя-предметника, так і класного керівника.

З кожним роком усе більше вчителів використовують на своїх уроках сучасні інформаційно-комунікаційні технології, тобто використовують: персональний комп'ютер разом із педагогічними програмними засобами, мультимедійні засоби, спеціальну літературу тощо. Застосування комп'ютера для розв'язування спеціальних завдань потребує специфічних знань як інформатики, так і відповідної галузі науки, а також вміння працювати із спеціальними педагогічними програмними засобами. Цей матеріал можна знайти у відповідній літературі, або спробувати розібратися самостійно, при наявності базових знань і умінь роботи з сучасним персональним комп'ютером [3, с. 3]. Ці інформаційні компетентності майбутні вчителі повинні отримати саме під час вивчення курсу "Основи інформаційних технологій".

Під інформаційною компетентністю розуміють інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з відомостями,

повідомленнями, даними у всіх формах їх представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами та розв'язання різноманітних задач) [2].

Формування інформаційної компетентності здійснюється за допомогою цілого ряду факторів, одним з яких є зміст освіти, що містить у собі не тільки перелік навчальних предметів, але і професійні навички й уміння, що формуються в процесі оволодіння предметом.

Формування інформаційної компетентності у студентів педагогічних ВНЗ є потужним інструментом опанування нових знань, вмінь та навичок, ефективним засобом пояснення, проведення експерименту, висунення гіпотез, засвоєння нового матеріалу.

Молодий спеціаліст повинен перш за все мати базові знання, за допомогою яких можна оволодіти спеціальними вміннями і навичками. Базові знання з використання операційної системи, офісного пакету, мережі Інтернет, електронної пошти, а також використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання на уроках він повинен отримати при навчанні основам інформаційних технологій. Тут можна говорити про необхідність вдало підібраних вправ і завдань, за допомогою яких будуть формуватися інформаційні і професійні компетентності. Система задач буде ефективною, якщо дотримуватися певних загально-методичних вимог та принципів, таких як науковість, диференційована реалізованість, реалізація провідних функцій задач у навчанні, методична доцільність поєднання теоретичних та практичних аспектів змісту курсу "Основи інформаційних технологій" в системі завдань, систематичність, зв'язок навчання з життям, доступність, свідомість [10, с. 2].

Під професійними компетентностями розуміють такі компетентності, завдяки яким особистість може виконувати власну професійну діяльність. Говорячи про студентів педагогічних ВНЗ, перш за все мається на увазі виконання своїх обов'язків, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу. Отже, завданням вищої школи є не лише озброєння майбутніх учителів відповідними фаховими знаннями, а й формування в них професійної компетентності. Адже саме компетентність набуває останнім часом все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти,

створенням різноманітних видів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог суспільства до підготовки фахівця.

У сучасній школі однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є інформаційна компетентність, сформованість якої дасть можливість майбутнім учителям належним чином організувати педагогічний процес з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також власну діяльність. Тому підбір завдань з "Основи інформаційних технологій" повинен бути ретельним і включати такі вправи, які згодом знадобляться вчителю у його професійній діяльності. При цьому не потрібно забувати, що комп'ютерна техніка разом із програмним забезпеченням вдосконалюється і змінюється практично кожного року, тому отримані професійні компетентності повинні бути достатніми для самостійного, швидкого й ефективного вдосконалення власних знань, вмінь і навичок при зміні програмного забезпечення і переході на інші програмні або офісні пакети. Тому про наявність тієї чи іншої компетентності взагалі говорити дуже важко і напевно некоректно, оскільки процес її формування може бути досить тривалий і здійснюватися під впливом різних факторів: навчання у закладах освіти, професійної діяльності, міжособистісного спілкування тощо. Тому далі, говорячи про набуття студентами певних компетентностей, будемо розуміти їх сформованість на певному рівні [4, с. 5].

Проблема професійної компетентності є дуже складною, багатогранною й від її розробки на теоретичному й прикладному рівнях значною мірою залежить якість підготовки сучасного педагога. Процес формування професійної компетентності ніколи не завершується і може удосконалюватися постійно. Вона змінюється, а рівень та якість її можна оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності вчителя відповідно до умов навколишньої дійсності.

Для формування професійних компетентностей студентів викладач курсу "Основи інформаційних технологій" повинен моделювати реальні професійні умови майбутнього вчителя. Особливу увагу потрібно приділити розвитку навичкам методичної роботи, тобто вмінням учителя пояснювати навчальний матеріал мовою, зрозумілою дітям, використовуючи як традиційні так і комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. При чому у наш час інформаційного суспільства кожен вчитель повинен власним прикладом показувати не тільки професійну компетентність, а й вміння використовувати комп'ютер як у повсякденному житті, так і під

час проведення уроків, тобто мати сформовані інформаційні компетентності.

У межах курсу "Основи інформаційних технологій" у студентів формується готовність і бажання застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні і педагогічні технології навчання учнів, вони набувають досвіду щодо оформлення професійної документації, а також вміння самостійно проектувати і конструювати дидактичні матеріали з предмету.

Результатом сформованості професійної і інформаційної компетентностей є здатність майбутнього вчителя допомогти учням усвідомити, зрозуміти навчальний матеріал, виховати сучасну людину, здатну самостійно приймати виважені рішення у повсякденному житті. Ці цінні якості особистості можна розвивати завдяки правильно підібраним завданням з курсу "Основи інформаційних технологій", які сприяють формуванню професійної і інформаційної компетентностей майбутніх вчителів будь-якого напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник / Баханов К.О. – Запоріжжя, 2002. – 120 с.
2. Баловсяк Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. [Електронний ресурс] / Н.Х. Баловсяк // Інститут інформатики. Збірник КОСН. Збірник 11. – Режим доступу до статті: http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=369%3A2009-11-27-12-10-09&catid=46%3A-11&Itemid=64&lang=uk.
3. Ганжела С.І. Інформатика, базовий курс для користувачів. Навчальний посібник / С.І. Ганжела, І.П. Ганжела – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2008. – 220 с.
4. Жалдак М.І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, М.В. Рафальська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2.

Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць / Редрада. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 5–12.

5. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР), – 2007, № 12, ст.102. – Режим доступу до статті: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.

6. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. – №23 (47) грудень. – 2006 – С. 16–28.

7. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – Київ, Вид-во "АКОНІТ", 2006. – 926 с.

8. Осмоловская И.К. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе / И.К. Осмоловская // Народное образование. – 2006. – №5. – С. 77–81.

9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко: [за ред. О.І. Пометун]. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

10. Праворська Н.І. Система задач як засіб формування професійно значущих знань з інформатики студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (інформатика)" / Н.І. Праворська; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

11. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.

12. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності (Формування літературної компетенції учнів на уроках української літератури в процесі використання контекстних матеріалів) / Л. Фурсова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №5. – С. 12–21.

13. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА :

Ганжела Сергій Іванович — завідувач кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій в навчальний процес.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Е. ТОРНДАЙКА

Наталія ГІЧКО (Кіровоград)

У статті проаналізовано педагогічні погляди Е. Торндайка на навчання і виховання дітей, показано вплив його системи на вітчизняну педагогіку.

В статті проаналізовано педагогічні погляди Е. Торндайка на навчання і виховання дітей, показано вплив його системи на вітчизняну педагогіку.

Ключові слова: реакції, принципи навчання і виховання, теорія психології і навчання, системність знань.

Останнім часом з'явилося досить багато публікацій з історії реформаторської педагогіки взагалі, і експериментальної педагогіки зокрема. Це роботи таких метрів історії педагогіки як Б. Бім-Бад, Б. Вульфсон, Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Джурицький, С. Єгоров, О. Кузнецова, З. Малькова, О. Сухомлинська та інші. У той же час погляди відомого американського психолога Едуарда Торндайка (1874 - 1945) сучасними

українськими дослідниками вивчені ще недостатньо і залишаються маловідомими серед педагогів-практиків, що й стало поштовхом для нашої розвідки.

Е. Торндайк – один з фундаторів сучасної психології. Він, як зазначає С. Гончаренко, радикально змінив орієнтацію психології, вивчаючи взаємодію організму і середовища, є "одним з попередників біхевіоризму" [1 ; с.333]. Про нього схвально відгукувався батько російської фізіології, дослідник умовних рефлексів, лауреат Нобелівської премії (1904 р.) І. П. Павлов (1849-1936). У роботі «Двадцятирічний досвід об'єктивного вивчення вищої нервової діяльності тварин» (1922р.) він писав : "Честь першого за часом вступу на новий шлях повинна бути надана Торндайку,

який на два - три роки випередив наші дослідження й книга якого повинна бути визнана класичною як за сміливим поглядом на все наступне грандіозне завдання, так і за точністю отриманих результатів” [3; с.15]. Ще І. П. Павлов відмічав і діловий американський розум Е. Торндайка, і розмах його досліджень, і його вплив на подальший розвиток психології.

Отримані в ході експериментальних досліджень результати і висновки Е. Торндайка намагався використати в педагогіці. Його праці «Педагогічна психологія» (1903р.), «Принципи навчання, які засновані на психології» (1905р.), «Процес навчання у людини» (1931р.) та інші мали значний вплив на розвиток теорії і психології навчання, не втратили вони своєї актуальності й зараз, на початку XXI ст.

Особливо часто у нас видавалася його книга «Принципи навчання, які засновані на психології», найчастіше з передмовою російського психолога Л. С. Виготського (1896-1934). Це - видання 1926 [5], 1930 [6], 1998 рр. [2] та ін. Л. С. Виготський називав Е. Торндайка “одним з найвидатніших психологів-експериментаторів сучасності” [5; с.6]. У той же час педагогічний доробок американського вченого він оцінював значно стриманіше, у першу чергу, на наш погляд, з ідеологічних міркувань, закидаючи тому “повну майже відсутність урахування соціального моменту у вихованні” [5; с.9].

У середині 1930-х рр. проф. С. Гайсинович переклав російською мовою курс лекцій Е. Торндайка «Процес навчання у людини» і написав до нього передмову. Він називав американця “одним з найвизначніших дослідників-експериментаторів у галузі психології й експериментальної педагогіки” [7; с.9]. Перекладач акцентував увагу радянських читачів на “психологічних і педагогічних висновках автора” [7; с.10], хоча й критикував його концептуальні судження з точки зору більшовицького світосприйняття.

Протягом тривалого часу Е. Торндайка вивчав реакції тварин при виконанні ними експериментальних завдань. Він використовував різні лабіринти, спеціально облаштовані клітки, різні конструкції тощо і вивчав психологію поведінки тварин, те, яким саме чином вони досягали вирішення проблемних завдань. Дослідника найперше цікавили спільні риси, спорідненість реакцій тварин і людей на ті чи інші зовнішні впливи, подразнення середовища. Подібний підхід давав можливість будувати дидактичні принципи, теорію навчання й виховання не на філософських умоглядних абстрактних концепціях, а на принципах природовідповідності, висновках психології. Недоліком біхевіористичного напрямку в психології і педагогіці було нехтування

якісними відмінностями у поведінці людей і тварин, дієвої ролі їх психіки, свідомості, проте на цю особливість поглядів Е. Торндайка його критики і послідовники звернуть увагу значно пізніше.

Е. Торндайка нормально сприймав американські цінності й американську школу. Він не прагнув їх докорінних змін, намагався лише, щоб процес навчання і виховання у них було поставлено на наукову основу, у відповідності з висновками експериментальної психології і педагогіки, що мало забезпечити його ефективність і результативність.

Світоглядні положення у педагогічних поглядах Е. Торндайка, звичайно присутні, проте він не робив на них наголос.

Е. Торндайка тлумачив виховання й навчання досить широко, вказуючи на їх зв'язок із змінами. “Ми не виховуємо когонебудь, якщо не викликаємо у ньому змін”, - писав він [5; с.25]. У світлі такого підходу завжди виникає два питання: які мають бути ці зміни і як їх досягти. Відповідь на перше питання, на думку вченого, лежить за межами компетенції вчителя, його вирішує влада, а ось відповідь на друге питання він прагнув допомогти знайти освітянам. Він більше намагався “науково обґрунтувати мистецтво навчання, а ніж окреслити загальні завдання школи чи предмета навчання, або визначити загальні результати навчання того чи іншого предмета”. Тобто Е. Торндайка прагнув знайти відповіді не на питання: “що і чому, а як” [5; с.26]. Хоча, на його думку, вчитель має чітко уявляти ідеали, завдання виховання, які домінують у даному суспільстві. Завдання вчителя: мінімізувавши свої зусилля, максимально точно виконати поставлені перед ним завдання. “По суті, - писав Е. Торндайка, - завдання стоїть завжди одне і те ж: є певні діти, в яких потрібно здійснити певні зміни” [3; с.29]. І уточнює далі: “Робота викладача має полягати в тому, щоб здійснити або попередити ті чи інші зміни в людських істотах; зберегти і підсилити позитивні властивості тіла, розуму й характеру і звільнитися від негативних. Щоб отримати можливість таким чином керувати природою людини, вчитель має пізнати її” [5; с.29]. Тому вчитель має добре знати способи застосування психології до навчання.

В основу навчання і виховання Е. Торндайка поклав відомий з біології зв'язок: стимул (подразник) – реакція. На його думку, одні стимули (подразники) знаходяться під безпосереднім контролем учителя (його мова, жести, вчинки тощо), інші – під опосередкованим контролем (фізичні, гігієнічні, суспільні умови школи, її обладнання, середовище тощо). Реакції дітей теж можуть бути різними: фізіологічні,

розумові, емоційні, психічні, а також реакція дії або поведінки, навиків [5; с.31].

Є. Торндайк надавав великого значення фізичному вихованню дітей, розглядаючи його і як мету і як засіб для правильного розумового і морального розвитку [5, с.35]. На його думку, школа, маючи на увазі питання про фізичне здоров'я своїх вихованців, разом з сім'єю, громадськістю, владою повинна дбати про поліпшення умов життя школярів. У питаннях фізичного здоров'я дітей, на його думку, як ніде, має бути індивідуальний підхід. Є. Торндайк писав: "Учитель має, по-перше, знати умови тілесного розвитку кожного учня окремо, по-друге, робити все можливе для виправлення його фізичних недоліків" [5, с.38]. А ще він наголошував на необхідності попередження фізичних недоліків.

Метою і засобом в системі Є. Торндайка виступав також інтерес, без якого він не мислив ні навчання, ні виховання. "Метою виховання, - стверджував педагог, - має бути заохочення і створення бажаних інтересів, а також викорінення небажаних". Але з іншого боку "інтерес є засобом" [5, с.67]. Тому для вихователя завжди є актуальним контроль над інтересами, розпізнання справжніх інтересів, мотивів вихованців.

Є. Торндайк надавав великого значення природовідповідності навчання і виховання. "Те, чим стає людина, - писав він, - залежить від вроджених їй нахилів стільки ж, скільки і від виховання... Для того, щоб здійснювати вплив на людину, виховання має рахуватися з природними силами". І далі: "Виховання має іноді пробуджувати і розвивати вроджені нахили, іноді стримувати їх, а найчастіше керувати ними і спрямовувати їх" [5; с.41].

Як експериментатор Є. Торндайк ретельно вивчав психічні індивідуальні відмінності дітей: розумові, сприйняття, волі, навіюваності, темпераменту, душевної рівноваги, уваги, пам'яті та інших психічних якостей. Необхідність урахування цих відмінностей приводила до потреби індивідуалізації навчання. Педагог писав: "Застосовуючи будь-яке загальне правило викладання, необхідно брати до уваги особливості кожної окремої особи" [5; с.92]

Є. Торндайк цікавий для нас не лише в загальних дидактичних принципах, але й у деталях, конкретних порадах. На його думку, розумова діяльність складає таку ж лямку потребу, як їжа або безпека. А тому: "Дітей немає потреби примушувати думати або вчитися. Вони шукають думки з такою ж жадобою, як і їжі. Тільки тоді, коли з розумовою діяльністю пов'язане напруження, одноманітність, вона стає небажаною. Завдання вчителя полягає у тому, щоб зберегти силу початкового імпульсу до розумової діяльності,

пропонуючи вправи, які відповідали б цій діяльності і які б супроводжувалися почуттям задоволення, а також у тому, щоб надати випадковій безформенній дитячій думці корисну раціональну форму" [5, с.46].

Є. Торндайк попереджав, що "ми діємо проти природи, коли вимагаємо, щоб маленькі діти сиділи смиренно", і закликав "залучати на допомогу навчанню усі інстинкти" [5, с.47].

Є. Торндайк, виходячи зі своїх концептуальних засад, критикував ідеї вільного виховання, які були в той час досить поширеними. Він писав: "Інша помилка – вважати, що природа завжди права, що те, що дитина природно прагне робити, вона і має робити, і дозволяти їй піддаватися інстинкту незалежно від того, куди він веде. Але завдання виховання вимагають від нас найчастіше спрямовувати природні нахили, а не слідувати їм: інстинкти – прекрасні слуги, але дуже небезпечні господарі" [5, с.48].

Важливою складовою педагогічної системи Є. Торндайка є принцип самодіяльності, адже "в кінцевому рахунку виховує учнів те, що вони самі роблять, а не те, що робить учитель" [5, с.57]. Навчання і виховання, на його думку, "швидше мають створювати умови для фізично і морально здорового життя, для створення стимулів, які викликають бажані форми розумової, емоційної і моторної енергії, і засобів для бажаного спрямування цієї енергії..." [5, с.58].

Іншою складовою педагогічної системи Є. Торндайка був принцип апперцепції, який полягав у тому, що нові реакції і знання мають ґрунтуватися на попередньому досвіді, тому важливо "переходити від відомого до наступного невідомого, від загальних попередніх відомостей до більш детальних і точних знань, від простих фактів до пов'язаних з ними складніших..." [5, с.61].

Є. Торндайк надавав великого значення в процесі навчання увазі, яку пов'язував з інтересом і звичкою до роботи. На його переконання, "увага не є щось таке, що має бути створене, це – сила, яку треба спрямувати туди, куди належить" [5, с.110]. Неувагу він розцінював як увагу до чогось стороннього. Опираючись на прихильникам муштри, орієнтованої на зовнішні прояви уваги, педагог писав: "Діяльна увага можлива при будь-якому положенні тіла, а з іншого боку, діти часто приймають зовнішні пози, які відповідають тим, які від них вимагають, при повній відсутності результатів від цього" [5, с.111].

Досить універсальним принципом навчання і виховання Є. Торндайк уважав принцип асоціації, який трактував наступним чином: "Приводьте у зв'язок те, що ви хочете, щоб пов'язувалося у майбутньому. Винагороджуйте гарні імпульси і навпаки:

роз'єднуєте те, що ви хочете, щоб не пов'язувалося у майбутньому. Намагайтеся, щоб небажані імпульси приносили незадоволення” [5, с.113]. Це, на його думку, дозволяє розвивати корисні звички і боротися зі шкідливими.

Розкриваючи суть своїх дидактичних принципів Е. Торндайк постійно дебатував з представниками старої шкільної практики. Якщо в старій школі зловживали механічною пам'яттю, то це, на його думку, не означає, що в новій школі нею можна нехтувати. Він уважав, що в шкільній роботі завжди є безліч фактів, ”оволодіти якими цілком можливо лише певним зусиллям пам'яті” [5, с.123], проте, на перше місце він ставив пам'ять асоціативну, яка встановлювала певні зв'язки між предметами.

Е. Торндайк виступав проти мозаїчності і за системність знань. Цю вимогу він називав принципом кореляції, суть якого полягала в тому, що ”знання має складатися не з багатьох окремих відношень, але представляти правильно побудовану групу відношень, які доцільно пов'язані між собою, не хаотичну масу, а струнку систему, внутрішні відношення якої відповідають відношенням реального світу” [5; с.125].

Поряд з принципом кореляції в дидактиці Е. Торндайка важливе місце займали принципи аналізу, тобто розкладу явища подумки на його складові частини. ”Стимули мають бути вибрані так, щоб чітко могли бути виділені окремі елементи або сторони, досі приховані, не чіткі й не випробувані, з тим, щоб з даних фактів були виведені деякі загальні й абстрактні судження” [5, с. 129].

Одне з головних і водночас найважчих дидактичних завдань школи – навчити учня думати, міркувати. Звичайно, ”не можна вимагати від викладання того, що може дати лише сама природа” [5, с.143], проте вчитель має чітко розуміти суть процесу мислення і спрямовувати, розвивати його в учневі. На думку педагога, ”гарне викладання готує ґрунт для розумового відбору, воно розвиває свідоме ставлення до мети, до якої веде міркування, і до матеріалу цього міркування, керує розумовим відбором за допомогою порівняння, співставлення і аналізу та виховує звичку постійно перевіряти його результати” [5, с.144].

Як принципи навчання, так і принципи виховання Е. Торндайк виводив з даних психології. Він уважав: ”Виховання характеру – складна справа. Корисні інстинкти мають упражнятися з тим, щоб вони могли перетворитися у звички. Шкідливі інстинктивні реакції мають затримуватися, не створюючи стимулів, що їх викликали, замінюючи шкідливі

реакції бажаними або ж супроводити їх неприємними відчуттями” [5,с.160].

Е. Торндайк був прихильником розумної шкільної дисципліни, проте вважав, що в її основі мало бути моральне благо учнів, а не зручності вчителя. Він заперечував дисципліну, яка досягалася муштрою, де послух і старанність домінували б над честю, добротою, справедливістю і сміливістю. Усі вимоги щодо шкільної дисципліни, на його думку, мали бути природними і зрозумілими для учнів. Таким чином, шкільна дисципліна розглядалася не як самоціль, а як засіб нормальної організації навчального процесу і морального виховання учнів. Він писав: ”Результати, до яких приводить дисципліна, має вимірюватися сумою позитивного добра швидше, ніж відсутність поганої поведінки” [5, с. 167].

На зміну схвальним відгукам 1920-х р. прийшов період засудження радянськими вченими поглядів Е. Торндайка. М. Г. Ярошевський у 1971 р. писав: ”Будучі перенесена у школу торндайківська схема вела до повної деінтелектуалізації процесу навчання і виховання. Детермінізм, який ігнорував специфіку людського рівня детермінації поведінки, неминуче обертався антигуманізмом” [8, с.129]. Радянськими вченими засуджувалася біхевіористська модифікація поведінки як інструмент соціального контролю [4; с.32]

На наш погляд, система Е. Торндайка базувалася на тогочасному рівні психологічних знань. Він не був радикальним опонентом старої школи, не закликав до її повного заперечення, проте виступав за гуманізацію й демократизацію навчально - виховного процесу, організацію його у відповідності з вимогами психології. Він був прагматичним, вдумливим реформатором освіти, прагнув надати пропонованим ним новаціям наукове підґрунтя. Сучасний розвиток науки не заперечує, а лише доповнює систему Е. Торндайка.

Будь-які звинувачення системи Е. Торндайка в антигуманізмі є безпідставними й ідеологічно застарілими. Е. Торндайк і сьогодні залишається актуальним, адже він найперше прагнув відповісти на питання не чому навчати і виховувати, а як, а це питання є вічним. Крім того, коли педагог говорив про завдання виховання, то висував прості, зрозумілі загальнолюдські цінності: ”розвивати...доброзичливість до людей”, ”примножувати суму людської енергії й людського щастя”, ”зменшувати суму страждань людських істот” [5, с.27], не допускати шкоди собі або іншим людям [5,с.160] тощо. У часи коли відсутнє домінування будь якої системи моральних

цінностей, виховні пріоритети Е. Торндайка також залишаються актуальними.

Сучасний учитель має знати дидактику і систему Є. Торндайка, адже багато з того про що він говорив, залишається актуальним і зараз.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Гончаренко Семен. Український пед. словник. - К.: Либідь, 1997.-376 с.
2. Основные направления психологии в классических трудах. Биховиоризм. ... -Москва: Изд. АСТ – ЛТД, 1998. – 704 с.
3. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. – Москва – Ленинград: Изд.АН СССР, 1951. – 392 с.
4. Пилиповський В. Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – Москва: Педагогика, 1985. – 160 с.

5. Торндайк Э. Принципы обучения основанные на психологии. – Москва: Работник просвещения, 1926. – 235с.
6. Торндайк Э. Принципы обучения основанные на психологии. – Москва: Изд. третье, 1930 – 235 с.
7. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – Москва: Учпедгид, 1935. – 160 с.
8. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – Москва: Политиздат, 1971. – 368 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гічко Наталія Олегівна – здобувач аспірантури Кіровоградського Державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми і організація навчально - виховного процесу в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ „КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”

Лариса ГОДОРОЖА (Кіровоград)

У статті аналізуються теоретичні підходи щодо визначення сутності поняття „комунікативна компетентність”, здійснюється узагальнення цього поняття.

Ключові слова: спілкування, комунікація, компетентність, професійна діяльність, педагогічна компетентність.

В статті аналізуються теоретичні підходи до визначення сутності поняття „комунікативна компетентність”, обобщается это понятие.

Ключевые слова: общение, коммуникация, компетентность, профессиональная деятельность, педагогическая компетентность

Динаміка розвитку освітніх процесів на сучасному етапі трансформації суспільства зумовлює інтенсивні пошуки нових освітніх методик, спрямованих на формування компетентної особистості, здатної до ефективної взаємодії у професійній діяльності, що сприяє успішній професійній реалізації індивіда.

У світлі нової освітньої парадигми концепція компетентності набуває статусу провідної ідеї національної системи освіти, сутність якої вбачається у тому, що „система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність” [1, с. 15]. Нагальною проблемою сьогодення є необхідність розробки нових освітніх методик, упровадження яких дасть змогу розвинути вміння отримувати й передавати інформацію, сформувані у майбутніх фахівців професійні цінності, сприятиме поглибленню професійної досконалості, що забезпечить появу висококваліфікованих спеціалістів на ринку праці. Відповідно пріоритетним напрямом вітчизняної педагогічної науки на сучасному етапі є активна розробка дослідниками

„еталонних моделей компетентності” [2, с. 18] та „комплексу професійних компетентностей” [3, с. 21] підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Професійна діяльність у сучасному інформаційному суспільстві постає як комплекс факторів, що передбачають взаємодію, взаємозв'язок, інформування, спілкування, які вимагають від фахівця володіння системою комунікативних знань, умінь, навичок.

Отже, взірцем для сучасного суспільства є професіонал – компетентна особистість, ефективність праці якої обумовлюється комунікативним ресурсом – важливим компонентом і акумулюючим чинником професійної діяльності.

Актуальність проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця в контексті професіоналізації є відображенням головних тенденцій сучасних освітніх процесів. У концептуальному розумінні компетентність постає необхідною умовою ефективної професійної діяльності, одним із основних критеріїв підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Саме тому роль дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у галузі соціально-гуманітарних наук надзвичайно зростає.

Таким чином, актуальність обраної теми наукової статті пов'язана з необхідністю аналізу й узагальнення теоретичних підходів щодо сутності поняття „комунікативна компетентність”, що і визначає мету цього дослідження.

Теоретико-методологічні основи спілкування та комунікації досліджують Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, І. Бех, Г. Балл, Л. Виготський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Мудрик, С. Максименко та інші.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми ґрунтувався на методах індукції та дедукції, системного підходу, на аналізі, синтезі, зіставленні, систематизації та узагальненні даних вітчизняних і зарубіжних науково-теоретичних і методичних джерел.

Нині в соціально-гуманітарній галузі науки співіснують неоднозначні характеристики поняття комунікативної компетентності. У численних психолого-педагогічних, філософських, соціологічних та інших доробках широко репрезентовано такі засадничі поняття, як „спілкування”, „комунікація”, „компетентність”. Складність проблеми, що розглядається, обумовлена „розмитістю” означених понять. Більш того, дослідження й аналіз їх трактування засвідчили понятійну й термінологічну неузгодженість, багатозначність, різноаспектність наукових поглядів. Проте, незважаючи на достатньо ґрунтовні дослідження зазначених вище понять, які привертала увагу фахівців різних галузей знань, на сьогодні у світлі розвитку наукових теорій, питання щодо їх змістового наповнення все ж залишається відкритим. Саме цим і викликана необхідність розкриття їх сутності на основі різних теоретичних підходів.

Важливість феномену спілкування зумовлює значний інтерес до його дослідження вченими, які репрезентують різні галузі соціально-гуманітарних наук. Педагогічна наука також звертається до проблеми спілкування, надаючи їй особливої значущості, про що свідчать численні наукові доробки фахівців у цій галузі.

Звернемось до понять і зазначимо, що більшість дослідників не розмежовують поняття „спілкування” і „комунікація”, а здебільшого розглядають їх як синоніми. Однак, на думку Н. Бутенко, вони мають різне змістове наповнення. За визначенням дослідниці, „спілкування – це процес взаємодії і взаємин суб’єктів (особистостей, соціальних груп), під час якого відбувається взаємобмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, уміннями, а також вольовий контакт” [4, с. 6]. Н. Бутенко розглядає спілкування як „процес установаження контактів між людьми, зумовлений потребами у суспільній діяльності, який вміщує у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття іншої людини” [5, с. 10]. Дослідниця вважає, що комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі й багатогранності, а лише складова спілкування.

Український педагог І. Зязюн вважає спілкування важливим чинником, який спонукає учня до результативної праці: „здатність учителя організувати спілкування

стала підґрунтям продуктивної діяльності учня” [6, с. 112-113].

Важливий внесок у теорію педагогічного спілкування здійснив В. Кан-Калік, який вбачав у процесі професійно-педагогічного спілкування „розв’язання педагогом безлічі комунікативних задач, що змінюються і розвиваються”, а отже, виокремлював у схильності до спілкування комплекс компонентів: комунікативність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції” [7, с. 228].

І. Бех у спілкуванні вбачає важливий засіб, за допомогою і в процесі якого реалізуються завдання навчання і виховання: „Виступаючи провідною детермінантою всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, спілкування виступає основним засобом, за допомогою якого здійснюються основні впливи на особистість, відбувається за необхідності оптимізація і корекція її психологічного змісту” [8, с. 53].

Зв’язок спілкування з процесом виховання розглядається також у працях О. Мудрика та О. Леонтєва.

Як справедливо зазначає відомий дослідник-педагог О. Мудрик: „Серед педагогічних явищ є такі, які можна відобразити в системі педагогічних знань тільки за допомогою поняття „спілкування” [9, с. 14].

Акцентуючи увагу на позитивному аспекті цього процесу, О. Леонтєв зазначає: „Досягнення історичного розвитку не просто дані людині в об’єктивних явищах матеріальної і духовної культури. Для того, щоб оволодіти ними, людина повинна вступити у зв’язок з явищами навколишньої дійсності через інших людей, тобто в процесі спілкування з ними. Таким чином, цей процес є за своєю функцією і процесом виховання” [10, с. 422].

Б. Ломов розглядає спілкування як специфічну систему міжособистісної взаємодії, вважаючи, що проблема спілкування так чи інакше постає в дослідженнях міжособистісних взаємовідносин, сприймання людини людиною, структури і динаміки малих груп, формування механізмів соціальної регуляції поведінки людей, процесів масової комунікації та багатьох інших важливих соціальних явищ [11, с. 243].

Таким чином, проведений аналіз наукових праць і публікацій дозволяє зробити деякі узагальнення стосовно сутності поняття „спілкування”:

по-перше, поняття спілкування – явище багатогранне й поліфункціональне;

по-друге, це самостійна, специфічна сфера буття людини, що має діалектичний зв’язок з іншими сферами її діяльності;

по-третє, спілкування є процесом міжособистісної взаємодії індивідів, встановлення і розвитку контактів між людьми, обміну інформацією;

по-четверте, це чинник соціальної детермінації поведінки індивіда, важливий засіб реалізації завдань навчання і виховання тощо.

У педагогічній науці поняття „комунікація” постає не тільки темою спеціального розгляду, але й методологічною парадигмою дослідження чималого кола проблем суспільного розвитку. Окремі науки висвітлюють певні аспекти, сторони педагогічної „комунікації”. Акцентування уваги дослідників на вивченні комунікативних процесів дає підстави стверджувати: з часом відбувається оновлення концептуальних підходів минулого й формування нових. Спрямовуючи наше дослідження в цьому ракурсі, наведемо деякі найбільш відомі погляди.

Н. Бутенко розглядає комунікацію у вузькому й широкому сенсі. У вузькому значенні „процес комунікації може розумітися як процес обміну інформацією”, а в широкому розумінні „у комунікативному процесі відбувається не лише „рух інформації”, але й активний обмін нею; обмін інформацією обов’язково припускає вплив на поведінку партнера; комунікативний вплив як результат обміну інформацією можливий лише тоді, коли людина, що направляє інформацію (комунікатор), і людина, що приймає її (реципієнт), мають єдину чи подібну систему значень, що забезпечує партнерам можливість розуміти один одного; в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар’єри; у процесі спілкування для передачі інформації люди використовують як вербальні, так і невербальні засоби спілкування” [12, с. 23-25].

Багато вчених акцентують свою увагу на аспекті проблеми педагогічної комунікації, насамперед у контексті педагогічної майстерності.

Так, В. Москаленко стверджує, що комунікація забезпечує зв’язок між людьми, сприяє накопиченню й передачі досвіду, що „в процесі безпосереднього спілкування між людьми комунікація нерозривно зв’язана з їх психологічною взаємодією і лише в абстракції може розглядатись як самостійна інформаційна форма міжособистісного спілкування” [13, с. 403].

Досліджуючи педагогічні здібності, Н. Кузьміна розглядає питання комунікативних педагогічних здібностей, котрі „проявляються в специфічній чутливості педагога до шляхів налагодження і розвитку з учнями педагогічних

взаємовідносин на основі завоювання в них авторитету та довіри” [14, с. 59].

Російський педагог В. Грехньов, розглядаючи комунікацію як складний вид людських стосунків, фактор формування особистості, акцентує увагу на тому, що однією з умов, яких повинен дотримуватись учитель, є вміння бути „творцем комунікації” [15, с. 22-23].

Досліджуючи педагогічну комунікацію, О. Кіліченко дійшов висновку, що означена проблема є однією з найактуальніших у психолого-педагогічній комунікації. Автор зазначає, що комунікація між педагогом і студентом відбувається в двох „площинах”: у першій вона твориться педагогом, котрий виступає його суб’єктом, у другій суб’єктом виступає вихованець [16, с. 71-73].

На наш погляд, слід торкнутися аспекту розмежування понять „спілкування” та „комунікація”. Адже, для означення процесів міжособистої взаємодії вживається як поняття „спілкування”, так і поняття „комунікація”, а отже, вони співіснують як синоніми. Проте між ними, на думку деяких дослідників, пролягли істотні відмінності.

Окреслюючи філософський аспект проблеми й досліджуючи співвідношення спілкування та комунікації, М. Каган акцентує увагу принаймні на двох суттєвих відмінностях. Перша полягає в тому, що спілкування має цілісно-людський характер, тоді ж як комунікація являє собою суто інформаційний процес, тобто передавання тих чи інших повідомлень. Друга відмінність „визначає характер самого зв’язку вступаючих у взаємодію систем” [17, с. 144]. Комунікація як передавання певних повідомлень не передбачає суб’єкт-суб’єктної взаємодії, вона виступає інформаційним зв’язком суб’єкта з тим чи іншим об’єктом. Адже той, хто приймає певне повідомлення повинен прийняти його, зрозуміти, декодувати, належним чином засвоїти і діяти відповідно до нього. Характеризуючись суб’єкт-суб’єктною спрямованістю, спілкування відрізняється тим, що передбачає не просто передачу інформації, а її розширення й збагачення, оскільки вона „циркулює” між партнерами [18, с. 14].

На сучасному етапі розвитку науки предметом спеціального всестороннього розгляду є категорія комунікативної компетентності – як основа професійної підготовки людини до діяльності у складному й динамічному світі. Важливо зазначити, що підходи до вивчення комунікативної компетентності дедалі більше диференціюються і визначають у якості пріоритетних різні аспекти.

Студіюючи наукові доробки з цієї проблематики, показово, що у дослідників немає єдності в означенні поняття „компетентність”. Проаналізуємо найбільш поширені із них.

Поняття „компетентність” є предметом досліджень І. Зимньої, яка виділяє три групи компетентностей:

- компетентності, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах [19, с.32-37].

Н. Бутенко розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види спілкування і техніки його використання; „зворотний зв'язок” (питання і відповіді); психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; технології і прийоми впливу на людей; методи генерування і інтеграції персоналу для стратегічної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [20, с. 225]. На думку дослідниці, розвиток комунікативної компетентності є необхідною умовою ефективною професійної діяльності.

Дещо розширює розуміння поняття „педагогічна компетентність” Л. Мітіна, вважаючи, що вона охоплює знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності (саморозвитку) особистості [21, с. 200].

Показовим є погляд І. Зязюна, який вважає компетентність першоосовною професійності, де на перше місце ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [22, с. 335].

Л. Знікіна дає таке визначення: „Професійно-комунікативна компетенція – інтегральне системне утворення загальнопрофесійних і між культурних знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, які визначають здібності до комунікативної організації професійної діяльності в різних соціально-економічних і культурних умовах” [23, с. 165].

Аналіз наукових доробків з означеної проблематики засвідчує тенденцію до трансформації терміна „комунікативна компетентність” у „професійну компетентність”. До прикладу, В. Ягупов вважає професійну компетентність однією з

основних підвалин педагогічної культури, виокремлюючи в ній „глибокі професійні знання, психолого-педагогічні навички та вміння, а також досконале володіння методикою викладання [23, с. 165].

На основі проаналізованих підходів до наведених наукових поглядів можна зробити деякі узагальнення:

- по-перше, комунікативна компетентність – це динамічна категорія;
- по-друге, більшість дослідників розглядає компетентність у контексті професійної діяльності, тобто вона формується у процесі освоєння людиною професії;
- по-третє, компетентність розуміється як певний комплекс різних компетенцій людини, які складають структуру комунікативної компетентності особистості;
- по-четверте, компетентність розуміється як здатність не тільки володіти комплексом компетенцій, а й потенційно бути готовими їх ефективно застосовувати у професійній діяльності.

Таким чином, під комунікативною компетентністю, на нашу думку, слід розуміти певний ступінь розвитку особистості, що передбачає такий рівень опанування базовим комплексом компетенцій, результатом якого стане поступове формування нових якісних характеристик комунікативної компетентності або поява у ній істотних ознак, здатних суттєво впливати на якість здійснення комунікації. Отже, стратегія формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця є не тільки відображенням головних тенденцій сучасних освітніх процесів, а й необхідною умовою розширення комунікативного діапазону спеціаліста, що сприяє усвідомленню ним змісту професійного контексту.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблематики полягають в обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // І. Татаренко // Світло:[науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис]. – 1996. – № 1. – С. 15.
2. Безгласна Л.М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук / Л.М. Безгласна. – К., 1991. – С. 18.
3. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989-1997 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / А.В. Василюк. – К., 1998. – С. 21.
4. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник / Н.Ю. Бутенко. – М-во освіти і науки України, КНЕУ. – 2005. – С. 6.
5. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. Вид. 2-ге. – К.: КНЕУ, 2006. – С. 10.
6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред.

І.А. Зязюна. – 2-ге вид, допов. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – С. 112-113.

7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – С. 228.

8. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х книгах: навч.-метод. посібник. Кн. 2 / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – С. 53.

9. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – С. 14.

10. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – С. 422.

11. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.; Воронеж, 1996. – С. 243.

12. Бутенко Н.В. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н.В. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2006. – С. 23-25.

13. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник для студ. вищих навч. зал. / В.В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008.

14. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – С. 59.

15. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 22-23.

16. Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в пед. вузе : сборник научных

трудов / ред. кол.: Бондарь В.И. и др. – К.: КПИ им. А.М. Горького, 1984. – С. 71-73.

17. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений / М. Каган. – М., 1988. – С. 144.

18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.paratif.narod.ru/pishak02.htm>.

19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – С. 32-37.

20. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – С. 225.

21. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

22. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 2004. – С. 335.

23. Зинкина Л.С., Неупокоева Г.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: монография / Л.С. Зинкина, Г.В. Неупокоева. – Екатеринбург, 2004. – С. 165.

24. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Годорожа Лариса Миколаївна - редактор-коректор відділу організації наукової роботи.
Наукові інтереси: педагогіка вищої школи

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті визначається сутність інтегрованого методу художньо-творчих проєктів, розкривається його специфіка у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

В статті определяется сущность интегрированного метода художественно-творческих проектов, раскрывается его специфика в процессе музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки.

Ключові слова: художньо-творчий проєкт, музично-виконавська підготовка, майбутній учитель музики.

Постановка проблеми. Концепція науково-мистецької парадигми спрямована на виховання в особистості ціннісного ставлення до дійсності загалом та мистецтва зокрема, розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні в процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів і практичної художньої діяльності [1, с.2].

Це положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики, які засобами музично-виконавської діяльності впливають на внутрішній світ учнів, розвивають їхні особистісні якості, виявляють творчі здібності, стимулюють потребу в духовному самовдосконаленні. У зв'язку з цим посилюється вимоги до формування у майбутніх учителів музики здатності до творчого самовираження і самореалізації, набуття компетенцій у різних видах музично-виконавської творчості. Особливої значущості у процесі музично-виконавської підготовки набуває метод художніх проєктів, спрямований на розвиток творчого мислення, здатності до

пошукової діяльності, самостійного набуття музично-виконавських компетенцій майбутніми учителями музики.

Метою статті є розкриття особливостей художньо-проєктувальної діяльності майбутніх учителів музики, визначення методу художньо-творчих проєктів як основного в процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців.

Інтегрований метод проєктів як одна з технологій компетентнісного й особистісно зорієнтованого навчання спрямований на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативної сфери, формування професійних особистісних якостей у процесі самоосвіти й передбачає використання широкого спектра проблемних, дослідних-пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, що має бути значущим для того, хто його проєктує, й для того, на кого він спрямований.

Упровадження проєктної діяльності в навчальний процес було запропоновано відомим педагогом і філософом Дж. Дьюї; застосовувалася в педагогічній практиці А.Макаренка, В.Сухомлинського й набула надзвичайної актуальності й перспективності на сучасному етапі навчання і виховання (Л.Ващенко, І.Єрмаков, І.Підласий, В.Воропась, В.Шапіро, Р.Яцишин).

Проєктування як науково обґрунтована система параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проєкту є

особливим видом інтелектуально-розумової діяльності, що зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє творче практичне застосування й набуття нових.

У перекладі з латинської проект – «projectus» – означає «кинутий уперед задум» [7, с.27]. У різних галузях цей термін може набувати різних смислових відтінків, пов'язуватися із поняттям «проблема» й означати «справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його у своїй творчості» [7, с.27].

Метод проектів передбачає розвиток пізнавальних навичок, творчого й критичного мислення майбутніх фахівців, умінь самостійно прогнозувати й конструювати свої знання, орієнтуватися в художньо-інформаційному просторі.

Художньо-інформаційний, технологічний і змістовний обсяги художньо-творчого проекту передбачають колективну діяльність студентів, що сприяє формуванню їхніх особистісних якостей. Активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності приводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості.

Основною ознакою інтегрованого методу проектів є спільна діяльність як інтерактивність, результатом якої є матеріальний продукт цієї діяльності. Сутність інтерактивного навчання О.Пошетун і Л.Пироженко визначають як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове), що відбувається в умовах постійної, активної взаємодії й співпраці всіх учасників проекту [6]. Науковці стверджують, що програма навчання за технологією співробітництва багатопланова, а її реалізація – справа надзвичайно складна, адже треба поєднати складну науку з тонкими дотиками до душі кожної особистості, діяти так, щоб вона (особистість) здобула максимум знань, умінь, розуміння загальних закономірностей у поєднанні з розвитком власного «Я», особистісних оцінних суджень, інших необхідних людині особистісних якостей, щоб кожен, хто навчається, пішов із заняття навченим, особистісно збагаченим і задоволеним [5, с.68].

На думку В.Кіпатріка, вчитель має виконувати роль не лектора, а консультанта, фасілітатора, допомагати в пошуках інформації, пояснювати, як можуть набуті знання та вміння знаходитися в повсякденному житті.

В.Кіпатрік викремлював такі види проектів:

- втілення думки в зовнішню форму;
- отримання естетичної насолоди;
- розв'язання певних завдань, проблеми;
- отримання нових даних, посилення ступеня пізнання, таланту.

Проектом може бути постановка п'єси, сприйняття й обговорення мистецьких творів, засвоєння будь-якої діяльності на засадах власного досвіду. З огляду на це, можна твердити, що в музично-педагогічній діяльності метод проектів набуває надзвичайної актуальності й універсальності, оскільки передбачає розкриття й створення художнього образу в процесі художнього сприйняття, під час виконання музичного твору, розкриття художнього образу з використанням синтезу мистецтв, створення художнього образу в творчо-самостійному процесі, створення художньо-творчих сценаріїв, тематичних вечорів тощо.

У проектувальній методиці, основою якої є принцип наукового дослідження), розрізняють такі основні етапи:

- організаційний;
- вибір теми, обговорення мети, завдань;
- висунення гіпотези та способів її розв'язання;
- обговорення методики виконання, організація роботи;
- виокремлення завдань для певних груп, добір необхідного матеріалу;
- робота над проектом;
- презентація проекту;
- підбиття підсумків (метод «мозкового штурму», «круглий стіл», статистичні методи, творчі звіти, презентація тощо).

За своєю складністю проекти можуть бути різними. Тематика проектів може пов'язуватися з теоретичним питанням навчальної програми, розв'язанням актуальної проблеми, що передбачає застосування знань з різних галузей, творчого мислення, дослідницьких навичок, здатністю самостійно розв'язувати актуальні проблеми дійсності.

Метод проектів має такі характеристики: особистісно-орієнтований, діяльнісний; такий, що навчає взаємодії; такий, що побудований на принципах проблемного навчання; такий, що розвиває вміння самовираження, самовиявлення, самопрезентації, рефлексії; такий, що формує навички самостійності в розумовій, вольовій та практичних сферах; той, що виховує цілеспрямованість, толерантність,

індивідуальність, відповідальність, почуття колективізму, ініціативність. При цьому сама навчальна діяльність є предметом засвоєння.

Художньо-проектувальна діяльність передбачає поетапну дослідницько-пошукову роботу студентів: визначення теми художньо-творчого проекту, її актуальність, мету, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків [3, с. 149].

Метод художніх проектів передбачає інтеграцію різних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, художньо-виконавських тощо) для розв'язання однієї проблеми, володіння достатнім знанням обсягом, художньо-інтерпретаційними, творчо-прогнозувальними та комунікативними вміннями й, генеруючи при цьому нові ідеї, надає можливість засвоїти нові способи художнього спілкування, що набувають особливої значущості в соціокультурному середовищі.

Дослідники стверджують, що проектування є універсальним умінням (надпредметним) і відносять його до категорії компетентності (володіння знаннями, що уможливають висловлювати власну думку, авторитетне судження), оскільки особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації.

Тому інтегрований метод художньо-творчих проектів є унікальним способом організації процесу художнього пізнання, технологією організації результатів художньо-виконавської діяльності, однією з форм навчально-пізнавальної спільної діяльності, що передбачає створення особистісно-значущої інтелектуальної продукції (Н.Пахомова), сукупність послідовних навчально-пізнавальних прийомів, що допомагають майбутнім учителям музики набутти відповідних знань у процесі художнього проектування й самостійного виконання певних практичних музично-виконавських завдань з обов'язковою їх презентацією [4].

Художньо-проектна діяльність завдяки здатності посилювати активність майбутніх учителів музики, залучати всіх без винятку в процес творчості відповідно до художніх уподобань, інтересів, надає можливість застосовувати ситуації вибору студентами різнорівневих за складністю художніх завдань стосовно їхніх індивідуальних особливостей (добір музично-виконавського репертуару, тем художніх проектів, розподіл ролей тощо).

Таким чином, ефект новизни, оригінальності та неповторності художньо-проектувальної діяльності забезпечує внутрішню мотивацію навчання й сприяє його ефективності.

Метод художніх проектів упроваджений у практику мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка А.Растригіною (виконання художніх проектів у процесі асистентської практики), Т.Стратан-Артишковою (створення художніх проектів у процесі викладання курсу «Аналіз музичних творів»), «Основи композиторської майстерності», О.Горбенко (у процесі вивчення спецкурсу «Основи музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики» та викладання дисципліни «Історія української музики»).

Організація художньо-проектної діяльності під час фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає:

- визначення учасників художньо-виконавського проекту;
- визначення теми художнього проекту;
- постановку проблеми, мети й завдання художнього проекту;
- визначення типу й змісту художньо-проектної діяльності;
- добір методів і засобів реалізації художньо-творчого проекту;
- самостійну художньо-творчу прогностичну діяльність студентів.

Студентам рекомендуються проектні теми, надається методична допомога, пропонується необхідна література для самоосвіти, виявляється вимогливість до результатів художньо-проектної діяльності.

Проектні теми можуть формулюватися й створюватися також самими студентами.

Художньо-творчий проект за своїм змістом може бути:

- монопредметним, якщо виконується в межах однієї фахової дисципліни;
- міжпредметним, якщо інтегрується тематика інших фахових дисциплін.

За формою оцінювання художньо-виконавський проект може бути:

- контрольно-підсумковим (оцінювання музично-виконавської компетентності за результатами проведеного проекту наприкінці вивчення й засвоєння навчального матеріалу);
- поточним (оцінювання музично-виконавської компетентності здійснюється за результатами проведеного художнього проекту, який виконується в процесі навчального семестру).

Кінцевим результатом художньо-проектувальної діяльності є значна динаміка сформованості ключових (мета-предметних) компетентностей, зокрема рефлексивно-оцінювальних, пошуково-дослідних, презентаційних, комунікативних.

Слід зазначити, що метод художньо-творчих проєктів використовується як компонент предметно-навчальної системи й не може замінювати суть предметного навчання. Використання методу проєктів має збуджувати особистісний мотив, інтерес до навчання, прагнення до самовдосконалення.

Наведемо приклад художньо-творчого проєкту, який створений студентами у процесі вивчення дисципліни «Історія української музики». Назва проєкту – «Хотіла б я піснею стати», який присвячений творчості Лесі Українки, талант якої виявився у різних видах мистецької творчості. Розкриваючи епоху, у якій жила і творила поетеса, характеризуючи її творчий шлях, студенти застосовують метод порівняльного аналізу. Так, вони пропонують прослухати у запису два твори на вірш Лесі Українки «Досвітні огні»: вокально-хоровий твір Т.Сидоренко-Малюкової і солоспів композитора Я.Яциневича. Студенти порівнюють музичні інтерпретації поетичного тексту різними композиторами, виявляють характер творів, аналізують принципи організації музичного матеріалу, засоби виразності, відзначають силу емоційного звучання, відображення контрастних образів поезії в контрастних частинах музичних творів.

Особлива увага звертається студентами на зв'язок творчості М.Лисенка і поезії Л.Українки, який став першим інтерпретатором її поетичної творчості. Серед найкращих солоспівів М.Лисенка на слова Лесі Українки є його романс «Не дивися на місяць весною» (романс звучить у виконанні студентів). Після прослуховування зазначається, що гнучка й виразна мелодія солоспіву допомагає розкрити й поглибити зміст поетичного тексту.

Демонструються портрети Л.Українки і М.Лисенка (І.Труша). Студенти подають коротку інформацію про художника, його творчий стиль і метод. Ставиться завдання: уважно розглянути портрети і дати відповідь на запитання: Що спільного у цих портретах? Чи можна сказати, що ці портрети «звучать»? Студенти, які не брали участь у створенні проєкту, відзначають, що на портретах зображені митці, охоплені станом творчого натхнення, що цінність людини в багатстві її внутрішнього світу, що з надзвичайною майстерністю відображено художником.

Надалі у виконанні студентки звучить фортепіанний твір М.Лисенка «Елегія». Акцентується увага на музичній обдарованості поетеси, її майстерному володінні технікою гри на фортепіано, умінь художнього виконання творів Бетховена, Шопена, Шуберта, Гріга, Лисенка. У зв'язку з цим ілюструється репродукція картини В.Забашти «Лисенко слухає гру Лесі на фортепіано», яка написана в

теплих кольорах, проникнена добротою, довір'ям і доброзичливістю. Зазначається, що протягом усього життя поетеса любила співати, знала безліч пісень, захоплювалася етнографією, видала сім збірок народних пісень, які містять декілька дитячих народних ігор («Бобер», «Подоланочка» тощо), описи старовинних обрядових дійств. Крім цього наголошується на акторських здібностях Лесі, її любові до театру, досконалому володінні іноземними мовами, що дозволило Лесі робити переклади кращих зразків світової поезії, які починали своє мистецьке життя на українській землі. Студенти зазначають, що надзвичайна музичність образів, тонкий ліризм Лесиних віршів, краса поетичного тексту привертала увагу композиторів різних поколінь. Серед них А.Штогаренко, М.Скорульський, Г.Жуковський, В.Кирейко, М.Колесса, які створили однойменні музичні твори за драмою-феєрією «Лісова пісня».

Акцентуючи увагу на особливій музикальності поезії Л.Українки, що «робить її явищем з цього погляду цілком винятковим» (Ю.Малишев), студенти повідомляють, що широке використання музичних термінів, форм, прийомів, введення у художній зміст своїх творів музичних сцен, пісенних текстів, спеціально добраної музики з вказівкою про характер її виконання, яскраво виявляється у циклах «Ритми» і «Сім струн». Композиція поетичного циклу «Сім струн» відрізняється своєю оригінальністю і музикальністю, викликає цілу низку художніх асоціацій, емоційних переживань: «До. Гімн Grave», «Ре. Пісня «Brioso», «Мі. Колискова. Arpeggio», «Фа. Сонет», «Соль. «Rondeau», «Ля. Nocturno», «Сі. Settina». Слід зазначити, що студенти оригінально підійшли до визначення драматургічного плану даного фрагменту проєкту. Кожен вірш супроводжувався виконанням студентами музичного твору, близьким йому за емоційно-образним змістом.

Надалі розповідається, що найбільше творів написані на слова Лесі Українки для голосу з фортепіано. Серед них значне місце посідають твори Я.Степового (романс «Гетьте думи, ви, хмари осінні»), хорова поема «Колись нашу рідну хату», К.Стеценка (романси: «Дивлюсь я на ясні зорі», «Стояла я і слухала весну», «Хотіла б я піснею стати»). Виконується романс К.Стеценка «Стояла я і слухала весну».

Таким чином, у процесі проведення проєкту студентам надавалась можливість виявити свою компетентність у різних видах мистецтва (музичному, поетичному, образотворчому), акцентувати увагу на різнобічній обдарованості поетеси, продемонструвати свої вміння розкривати зміст

творів, акомпанувати, художньо виконувати вокальні та інструментальні твори, виразно розповідати, читати вірші, демонструвати акторські здібності й невербальну техніку спілкування. Після проведення проекту студенти разом з викладачем обговорюють й оцінюють виступи, відбувається обмін думками і судженнями.

Інтегрований метод художньо-творчих проектів є унікальним методом, який у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців набуває особливого сенсу та змісту й спрямовується на формування та виявлення індивідуальної неповторності кожного студента, міри його творчої спрямованості, музично-виконавського досвіду, самостійності, самореалізації і самовираження в різновидах музично-виконавської творчості й відповідно до специфіки музично-виконавської діяльності вчителя музики виявляється як у процесі духовного, виконавського, так і в процесі його проектування в контексті певної теми уроку, його змісту, передбачає володіння уміннями здійснювати інтегративні зв'язки, знаходити й використовувати цікавий матеріал, що уможливило різнобічно й цілісно пізнати художнє явище та поняття.

Художньо-проектувальна діяльність майбутніх учителів музики є складним інтегративним явищем, оскільки детермінує дослідницьку думку студентів (визначення теми-проекту, її актуальності, мети, гіпотези, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; аналіз і систематизація художнього матеріалу, використання широкого

спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, який має бути значущим як для того, хто його проектує, так і для того, на кого він спрямований); вивчення й усвідомлення духовного змісту музичних творів, створення власних, виконавство, інтерпретацію, реалізацію творчого задуму в процесі концертного виступу або в умовах реальної педагогічної діяльності. Таким чином, студент «нарощує потенціал новацій, виражає соціальну позицію, виявляє співпричетність «до цивілізації та культури» [2, с.168].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
2. Олексюк О.М. Музична педагогіка. – К., 2006. – 188 с.
3. Освітні технології: Навч.-метод посіб. /О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. /За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. – К., 2006. – 616 с.
6. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять //Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 10 – 15.
7. Терминологический словарь /Сост. Г.З. Адельгазинов, П.Л.Васильченко, Н.А. Завалко, Н.А. Ладзина, М.Н. Кузьмина и др. – 1996. – 384 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ШКОЛИ У ВІЛЬНОМУ ПРЕДСТАВНИЦТВІ ЧИ ВІЛЬНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ С. ФРЕНЕ

Наталія ГУБАНОВА (Одеса)

В статті аналізується досвід зарубіжних педагогів-новаторів щодо розвитку особистості дитини. Висвітлено засоби розвитку особистості дитини у вільних альтернативних школах Західної Європи.

В статье анализируется опыт зарубежных педагогов-новаторов касательно развития личности ребёнка. Показаны средства развития личности ребенка в свободных альтернативных школах Западной Европы.

Ключові слова: розвиток дитини, альтернативні школи, творчі сили, інтелект, компетенції.

Дослідження досвіду зарубіжних педагогів-новаторів щодо впровадження оригінальних технологій розвитку особистості дитини, її творчих сил, інтелекту, компетенцій набуває сьогодні першочергового значення. Ця проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як узагальнення світового досвіду впровадження особистісно

орієнтованих освітніх технологій, розробка інноваційних моделей формування компетентностей учнів і студентів, оптимізація виховання молодого покоління.

Ця проблема розкривалася в таких напрямках, як методологічні засади гуманістичної педагогіки (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень), теоретичні аспекти розвитку особистості дитини (Н. Бібік, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський), зарубіжний досвід упровадження інноваційних технологій у контексті альтернативних шкіл (Н. Губанова, А. Турчин). Втім, проблема систематизації альтернативних закладів освіти зарубіжжя, а саме розкриття навчально-виховних заходів школи С. Френе потребує

більш ґрунтовного дослідження. Це й зумовило мету статті: висвітлення педагогічних засобів розвитку особистості дитини в контексті інноваційної технології С. Френе.

Аналіз наукових джерел свідчить про вживання значної кількості термінів: «приватна школа», «недержавна школа», «вільна школа», «реформаторська школа», «школа у вільному представництві». Ці терміни використовуються як синоніми, але вони означають поняття, які відрізняються один від одного.

Назва «приватна школа» представляє загальне поняття. Як відомо, це школа, яка має засновників; ними можуть бути церкви, релігійні організації, шкільні союзи, фірми, установи.

Майже таке значення має термін «недержавні школи», але деякі вчені вважають, що є різниця, яка пов'язана з фінансовою стороною питання: в минулому навчальні заклади, які були створені за допомогою приватних осіб, релігійних організацій, не отримували від держави ніякої фінансової підтримки; держава їх не контролювала.

Поняття «реформаторська школа» означає, що в цих школах використовували нові методи навчання та виховання, такі школи значно відрізнялися від державних. Окреслений термін виник на початку ХХ століття у зв'язку з розвитком реформаторської педагогіки (чи «нового виховання»). Зараз так називають школи, які працюють за концепціями німецьких педагогів початку ХХ століття Г. Літца, Г. Вінекена, П. Петерсена, а також ті, які використовують педагогічні системи М. Монтесорі та С. Френе. Особливе значення серед таких шкіл мають вальдорфські школи, які були створені Р. Штайнером.

«Альтернативні (фран. *alternative*, від лат. *alter* – один із двох) школи» – «вільні школи», які виникли наприкінці 60-х років ХХ століття у країнах Західної Європи і США як протиставлення авторитарним рухам. Вони забезпечують альтернативну за змістом, формами й методами роботи з учнями. Існують як «відкриті школи» (без поділу на традиційні класи), «школи без стін» (орієнтація на широке використання місцевої громади), «магнітні школи» (навчальні центри для поглибленого вивчення конкретної галузі знань) та інші.

Термін «вільна школа» (синоніми: «школа у вільному представництві», «альтернативна школа», «вільна альтернативна школа») належить до 60-70-их р. р. ХХ століття, в той час, коли мало місце активне впровадження реформ як альтернативи державній шкільній системі. З часом ця назва набула статусу навчального закладу, вільного від держави.

Недержавні (приватні) школи займають в німецькій шкільній системі особливе місце. За

змістом та характером навчання вони діляться на: конфесіональні школи, вальдорфські школи, сільські виховні будинки, вільні альтернативні школи, школи, які належать до Федерального союзу німецьких приватних шкіл.

Вивчення шкіл у вільному представництві, вільних альтернативних або альтернативних батьківських свідчить, що німецькі науковці-педагоги називають їх «педагогічні реформаторські та політично незалежні», оскільки вони належать до реформи педагогіки початку ХХ століття, а також пов'язані з американським рухом вільних шкіл. Слід підкреслити, що вільна педагогіка названа на честь Селестин і Елізе Френе. В цьому контексті мова йде про сучасну або про народну педагогіку: діти мають право на слово, так само як маленькі діти самостійно визначають, коли і як вчитися бігати, або говорити, вони повинні мати право вибору в шкільному процесі. З позиції вільних педагогів це є «природний метод». Педагоги повинні не тільки інформувати й навчати дітей, але й стимулювати та підтримувати їх. Такі відкриті стосунки між дітьми та дорослими не має жодна інша школа. Якщо традиційно дитина розглядається вчителем як об'єкт навчального процесу, то в альтернативних батьківських школах вона є цікавою як особистість. Основна увага приділяється соціальному й емоційальному розвитку дитини. У цих школах навчається невелика кількість дітей, що дає можливість мати тісний зв'язок між членами шкільного колективу. Тісні особисті стосунки педагогів та дітей сприяють утворенню особливої сімейної атмосфери, яка передбачає комфорт та захищеність. Позаурочний час учні проводять також разом: приготування та прийом їжі, прибирання, прогулянки. В окреслених школах відсутня система оцінювання знань, яка прийнята в державних школах, замість цього використовують доповідь про успіхи учнів. Є характерним терпимість до недоліків учнів, до різниці в їх розвитку, прагнення уникнути стресових ситуацій, які пов'язані з неуспішністю у навчанні. Класні групи складаються з учнів різного віку, тому що, на думку засновників альтернативних шкіл, діти краще можуть проявити свої здібності в умовах зацікавленості та підтримки учнів старших за віком.

Досить часто вчителями та вихователями стають самі батьки, навіть якщо вони не мають спеціальної освіти. Відсутність глибоких знань у таких педагогів в області вікової психології відноситься до недоліків вільних альтернативних шкіл. Окрім цього, школа не має співробітництва з іншими схожими навчальними закладами, обміну досвідом. У

зв'язку з цим альтернативні шкільні рухи часто критикуються через свою ізольованість. Мінусом шкіл цього типу є те, що випускники не отримують атестат державного зразку; вони повинні здавати іспити у державних школах. Тільки при успішній здачі іспитів учні отримують належну довідку.

Звернемо увагу на найважливіші принципи й методи вільної педагогіки:

- вільний прояв: головна мета педагогічної роботи С. Френе – це значний розвиток особистого прояву. При цьому вільний прояв не обмежується вербальною або художньою здатністю, на увазі мається розвиток і саморозвиток у всіх аспектах соціального життя. Для цього С. Френе розробив особливий метод вільного тексту, який розповсюджується на вільний живопис і театральні постановки;

- навчання за темами: вільні педагоги відмовляються від підручників, замість цього вони самостійно розробляють теми до занять з метою створення пізнавальної мотивації; теми розробляються за бажанням дітей;

- освіта, яка розвиває: для активного й творчого навчання С. Френе створив таке поняття, як спроба навчання на дотик: учитель відіграє роль супутника, котрий пропонує допоміжні засоби, підтримку й ноу-хау тоді, коли це необхідно. Таке навчання потребує час, приміщення й терпіння й часто на перший погляд результати такого навчання непримітні;

- виховання поза школою: С. Френе повернувся після Першої світової війни з вогнепальним пораненням легені, що спричинило його важкий стан у задушливій класній кімнаті. Це стало приводом для того, що він зі своїми класами регулярно досліджував околицю. Для вільних педагогів школа – це не відображення світу зовні, в якому учні можуть робити всі досвіди, котрі важливі для їхнього життя. Школа – це перш за все «база» й добре обставлений «цех», де учні спільно працюють над своїми досвідами, саме тому необхідно частіше роз'їжджати, аби ближче познайомитися зі світом, з усіма його протиріччями;

- пряма відповідальність: вільні педагоги не вірять у силу навчання, вони скоріше вважають, що навчання – це, насамперед, справа самої дитини. Якщо традиційна школа визнала недієздатними своїх учнів, то вільні педагоги прагнуть змінити цей процес, тому вони існують під гаслом: «Дати дітям слово». Це означає, що кожна дитина повинна бути ініціативною і мати право вчитися за власними інтересами й відповідно до власного темпу;

- демократія: вона реалізується завдяки класній раді, на якій вирішуються всі важливі питання, а також фінансові справи. Класна рада відбувається під керівництвом обраного

президента, кожний учень має право на власну думку й на право голосу;

- кооперація з іншими класами: на думку С. Френе, власний світ, місце проживання або міський квартал занадто малий, щоб робити необхідні досвіди. У зв'язку з цим проводилися загальні кореспонденції, створювалися класні або шкільні газети;

- кооперація з однодумцями: вільні педагоги намагаються зустрічатися регулярно в регіональних групах і на різних зустрічах. Протягом таких зустрічей здійснюється обмін досвідом і практичне випробування нових ідей. Вільні педагоги не мають певної програми, тому що програма – це учасники й учасниці з їхніми пропозиціями й навчальними інтересами. Мають місце й зустрічі на регіональному, національному й міжнародному рівні;

- розмаїтість замість догматизму: вільна педагогіка – це те, що педагог за бажанням дітей практикує у своїй навчальній групі.

Навчальні заклади цього типу мають декілька положень, що записані в «Політико-освітньому положенні вільних альтернативних шкіл», який було прийнято у 1986 р. на XVI Федеральній зустрічі вільних альтернативних шкіл у м. Вуперталь:

- суспільні проблеми теперішнього та майбутнього (екологічні, військові, фінансові і т. д.) можна вирішувати тільки на демократичній основі та тільки людьми, які розуміють особисту відповідальність за них. У зв'язку з цим треба навчити учнів умінню саморегулювання та самоврядування у повсякденному житті;

- пора дитинства розуміється як самостійна фаза життя з правом на прояв ініціативи та задоволення своїм світовідчуженням;

- дітям необхідно надати простір для реалізації своїх потреб, можливість особистого розподілу часу, створення дружніх стосунків і т.д.;

- розв'язання любих видів конфліктів між дітьми чи між батьками та дітьми за допомогою правил, які були створені учнями;

- широка участь учнів у формуванні змісту освіти, різноманіття форм навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей.

Федеральний союз вільних альтернативних шкіл є органом управління та організації вільних альтернативних шкіл. Цей союз заснували у 1988 році. Його основними завданнями є такі: фінансова підтримка; юридична підтримка; організація навчання; підвищення кваліфікації вчителів; випуск інформаційних матеріалів.

Вільні альтернативні школи мають такі особливості:

- відсутнє оцінювання дітей за допомогою оцінок;

- дітям дозволяється вільно пересуватися по класній кімнаті впродовж навчального часу;

- замість розподілу за класами існує система розподілу за групами, в яких навчаються діти різного віку;

- діти-інваліди навчаються разом із здоровими учнями;

- це є школи повного дня;

- замість певних предметів діти працюють над темами, які обирають вони самі (виняток: фізичне виховання та англійська мова);

- поряд з колективною роботою над темами існує індивідуальна робота (план тижня) й вільна робота;

- відсутні 45-хвилинний урок та короткі перерви;

- відмова від підручників (для кожної дитини однакова книга), проте є велика кількість різних книжок та навчальних посібників для вільного використання;

- при виникненні дискусії в ній приймають участь усі присутні;

- релігія як обов'язковий предмет відсутній, але якщо у дітей виникають питання стосовно релігії, і вони бажають це обговорити, тоді всі учні працюють над цією темою;

- діти дуже радіють, коли школу відвідують батьки. Інколи батьки навіть зобов'язанні працювати разом із вчителями та допомагати їм у навчальному процесі.

Слід підкреслити, що фінансування шкіл бере на себе федеральна земля (до 80 %), вони функціонують також за рахунок міського бюджету та спеціального пожертвування.

С. Френе не створив організацію, як це було зроблено від імені багатьох інших реформаторських педагогів, як М. Монтесорі, Р. Штейнер або П. Петерсен. Він також не мав інтересу до розробки цілісної теорії, чим є, власне, вільна педагогіка. Тому вільні зустрічі є відкритими до сьогоdnішнього дня для всіх зацікавлених, у цьому аспекті не має значення, чи є вони членами вільного кооперативу або здійснили вже у своїх класах елементи вільної педагогіки. Вільні школи С. Френе не існують, також, як і не існує фахова освіта для вільних педагогів, хоча це питання обговорюється постійно. С. Френе прагнув здійснити переворот у народній школі, він вбачав

приватні школи як місця, у яких діти насолоджуються навчанням, батьки яких це можуть собі дозволити. Замість того, щоб засновувати школи, С. Френе організував за зразком селянських кооперативів кооперативи вчителів. Таким чином, в 1920-ому році у Франції виник вільний рух, який швидко поширився по всій Європі. Багато викладачів були незадоволені авторитарними структурами в школі, а у вільній педагогіці вони бачили відповідну програму, щоб демократизувати школу.

Отже, такі загальноосвітні приватні навчальні заклади, як вільні альтернативні школи, належать до Федерального союзу, але вони представлені як Робоче співтовариство вільних шкіл. Ці навчальні заклади мають можливість швидко реагувати на розвиток науки. В них існує раннє навчання іноземних мов, художнє та музичнє виховання, засвоєння сучасних комп'ютерних технологій. Навчальні заклади Федерального союзу видають свідоцтва про закінчення школи державного зразка. Вони мають фінансову підтримку з боку держави, спонсорів та батьків.

Перспективи дослідження окресленої проблеми полягають у висвітленні засобів розвитку особистості дитини у вільних альтернативних школах Західної Європи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Психологічні резерви виховання особистості / І. Бех // Рідна школа. – 2005. - № 2. – С. 11-13.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. - 352с.
3. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. - № 1. – С. 11-24.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія / Колектив авторів: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. -112с.
5. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А.З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: «А.С.К.», 2002. – 255с.
6. Hans Döbert / Christian Ernst. Basiswissen Pädagogik: aktuelle Schulkonzepte. Bnd. 3. Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft. – 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Губанова Наталя – аспірантка кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: особливості впровадження оригінальних технологій розвитку особистості дитини в історії педагогіки.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ

Марія ДОННІК (Кіровоград)

Стаття присвячена вивченню соціально-психологічних особливостей вихованців системи інтернатних закладів, включаючи проблеми мешканців соціального гуртожитку.

Стаття посвячена изучению социально-психологических особенностей воспитанников системы интернатных учреждений, в том числе проблем жильцов социального общежития.

Ключові слова: "госпіталізм", "депривація", соціальний гуртожиток, соціально-психологічні особливості вихованців.

Поява соціальних гуртожитків у мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді обумовлюється виконанням соціальної політики держави, спрямованої на подолання наслідків явищ біологічного та соціального сирітства. При чому актуальності набувають засади функціонування закладу інтернатного типу, головна мета діяльності якого полягає у забезпеченні осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, житлом, а також адаптації їх до змінних умов соціального середовища. В рамках реалізації основної мети соціально-педагогічної діяльності перед соціальним педагогом, як провідним фахівцем установи, постають нелегкі завдання щодо підвищення рівня соціалізованості мешканців гуртожитку, побудовані на засадах цілеспрямованого впливу на учасників цього процесу. Важливою передумовою побудови таких раціональних взаємостосунків виступає професійна компетентність фахівця закладу, одна із складових якої – сформованість знань соціально-психологічних особливостей мешканців гуртожитку. Врахування цього критерію попереджає можливі помилки загального процесу соціалізації вихованців установи та спрямовує діяльність соціального педагога на безпосереднє подолання наявних соціальних проблем.

Саме тому, метою нашої статті виступає дослідження соціально-психологічних особливостей мешканців соціального гуртожитку та можливих проявів поведінки у відповідності із наявними соціальним проблемами вихованців.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо соціально-психологічних проблем осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, дає можливість стверджувати, що цьому блоку досліджень в свій час приділялася велика увага. Зокрема, цю проблему розглядали:

О. Антонова-Турченко,
М. Аралова, Л. Артюшкіна, Р. Бернс,

Л. Виговська, Л. Волинець, В. Галкін,
Я. Гошовський, І. Дубровіна, В. Захарченко,
І. Іванова, Н. Івченко, О. Ігнатова, М. Ілляш,
Л. Канішевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко,
Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек,
В. Мухіна, Л. Осьмак, І. Пеша, А. Полянничко,
А. Прихожан, Н. Репіна, Ф. Сидоришин,
Т. Тележенко, Є. Тимошенко, Н. Толстих,
В. Юнацький, В. Яковенко, які одноставно стверджували, що умови проживання дітей-сиріт в інтернатних закладах надзвичайно негативно впливають на загальний розвиток вихованців.

Крім того, соціальне сирітство порушує емоційні зв'язки особистості з довкіллям, зі світом дорослих, однолітків, які розвиваються у більш сприятливих умовах, викликає вторинні порушення фізичного, психічного й соціального розвитку, здійснює страшний руйнівний вплив на здоров'я молоді людини [1]. Більше того, чим довше дитина була соціально ізольована (знаходилася в інтернатних закладах), особливо в ранньому віці, тим більш негативні психологічні риси її характеризують [2]. Пов'язують такі зміни із постійним відокремленням від зовнішнього світу, в результаті чого у дітей спостерігається сенсорний голод, який у свою чергу призводить до появи симптомів госпіталізму, (відкритих Р. Спитцем) [3] та депривації (досліджуваної вперше Й. Ленгмейер та І. Матейчек). Ці симптоми відображають відсутність або недостатність можливості задоволення особистістю певної життєво важливої психічної потреби. При чому, розрізняють сенсорну, емоційну, соціальну [4], фізичну [2], рухову, материнську [5] екзистенційну [6], економічну [7, 170] та інші види депривації, кожна з яких відображає певну сферу життєдіяльності особистості в умовах інтернатних закладів.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що дитина під час перебування в школах-інтернатах зазнає одночасно декілька типів депривації, які тісно переплітаються між собою. Визначити, який саме вид має більш негативний вплив на розвиток дитини, неможливо [5].

Науковці, які досліджували психічний розвиток дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, одноставно наголошують на тому, що гостра нестача сімейного виховання призводить до різного

типу психічних порушень. Зокрема, на рівні таких сфер психічного розвитку, як емоційна стійкість (страх, тривожність, депресія, злість, почуття провини, сором); пізнавальна активність (порушення сприймання, уваги, пам'яті, мислення); мотиваційна готовність (зникає інтерес до навчання, праці тощо). Крім того, за даними численних досліджень, психічна депривація зумовлює специфічний розвиток особистості, а також одну з головних ознак розвитку в умовах депривації – знижений рівень самосвідомості (низьку самооцінку, підвищений рівень самокритики) тощо.[8].

В свою чергу соціальна депривація проявляється у міжособистісних стосунках з однолітками, дорослими, особами протилежної статі. У майбутньому для дітей-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, стають властивими очікування рентних відносин, недовіра до людей, світу загалом, невдячність, заздрісність, очікування неприємностей з боку оточуючих [6, 43].

Як правило, своєрідна поведінка вихованців інтернатних закладів виявляється в найрізноманітніших галузях діяльності та свідомості: у пізнавальній сфері (нездатність розв'язувати завдання, що вимагають внутрішніх операцій, без опори на практичні дії, розвиток мислення відбувається за класифікаційним типом, що виступає безвихідним, перешкоджаючим становленню творчої сторони мислення); у поведінці (нерозвиненість довільності, підвищена імпульсивність, неможливість керувати своїми діями, погрози, обвинувачення, докори стосовно оточуючих); у спілкуванні (недостатнє володіння досвідом інтимно-особистісного спілкування); у самосвідомості (ситуативність бажань, відсутність тимчасового плану власних дій). Все це зумовлює пригнічення внутрішньої активності дитини, гальмує розвиток її самостійності [9] та призводить до соціальної дезадаптації особистості.

Багато науковців вказують, що однією з причин формування негативного образу “Я” дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є неправильно організоване спілкування з дорослими. Саме воно спричиняє відставання в загальному психічному розвитку та збіднення образу “Я”. Дослідники відзначають специфіку взаємодії та звертають увагу на декілька моментів комунікації: спілкування в інтернатних закладах не досить емоційно насичене, не спрямоване на особистість дитини, взаємодія з дорослими здебільшого випадків носить навчально-побутовий характер, контакти вихователя і вихованців короткочасні, нетривалі, значно відрізняється якість спілкування (байдужість,

емоційна холодність, нестала система вимог), що породжує в дитині певну розгубленість, підвищує тривожність внаслідок засвоєння різноманітних зразків поведінки [5].

В свою чергу М. П. Аралова, здійснюючи аналіз психологічних особливостей спілкування з дорослими й ровесниками випускників школи-інтернату, наголошує, що мотивація спілкування і взаємин з оточуючими депривованих старшокласників пов'язана з бажанням отримати від партнера у спілкуванні допомогу або послугу, тобто носить споживацький характер [5] та засновується на принципі “нам заборгували” [10, 89].

Встановлено, що діти-сироти та молоді люди, позбавлені батьківського піклування, виявляють також захисні форми поведінки навіть при спокійному звертанні до них, а будь-яке, нерідко заслужене зауваження чи найелементарніша вимога сприймаються в силу зазначених обставин, як надмірна образа [11, 85].

Численні дослідження показують, що, крім проблем із встановленням і розвитком емоційних стосунків із соціумом, у дітей, які перебувають в інтернатних закладах, існують також труднощі, пов'язані із затримкою фізичного розвитку, порушенням рухової координації, емоційної стабільності, соціальної адаптованості; також деформовані уявлення про сімейні стосунки. [3, 13]. С. Н. Токарева стверджує, що недоліки в роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування, ведуть до деформації їхньої психіки, зниженню очікувань, закріпленню почуття власної неповноцінності, а іноді й уседозволеності [12], а також порушують процес самоусвідомлення та формування адекватного образу “Я” [13].

Для вихованців інтернатних закладів характерним є невисокий рівень інтелектуального розвитку в поєднанні із завищеною оцінкою своїх знань і, особливо, – розумових здібностей. Вони виявляють найвищий, порівняно із іншими віковими групами, рівень тривожності в усіх сферах спілкування, [11], таких осіб характеризує гіперзбудливість, соматичні порушення; агресивність, зловживання алкоголем, наркотиками, паління, токсикоманія, суїцидальні тенденції [8] тощо.

Тож, аналіз численних досліджень та психолого-педагогічної літератури щодо сформованих соціально-психологічних особливостей вихованців інтернатної системи дозволяє виокремити типові негативні аспекти соціалізації дітей у закладах інтернатного типу:

– деформація родинних зв'язків через важке минуле,

– вузьке коло спілкування через закритий колектив,

- несформований образ “Я”,
- відсутність соціальних навичок особистого життя,
- обмежені можливості у виборі професії,
- відсутність навичок вирішення власних проблем з офіційними структурами,
- соціальна незахищеність після виходу із закладів інтернатного типу [7, 170],
- низькі адаптивні можливості до розумових та емоційних навантажень (більшість вихованців зорієнтовані на те, що “для мене повинні”),
- відсутність потреби здорового способу життя,
- конформність, легка керованість, готовність бездумно виконувати чийсь вказівки,
- нечітка орієнтованість на майбутнє, емоційна бідність, спрощене розуміння самих себе, імпульсивність [14, 60-61]; недостатність мотиваційної сфери, підвищена психічна тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових характеристик,
- обмежена можливість для адекватної статевої ідентифікації, у деяких випадках схильність ідеалізувати взаємини в сім’ї [15].

В свою чергу В. С. Яковенко, розглядаючи особливості формування особистості дитини-сироти, наголошує на таких негативних якостях, що притаманні означеній категорії осіб: агресивність, заздрісність, надзвичайна підозрілість до інших, брехливість, злодійкуватість, лінощі, погане навчання, недовіра, відлюдкуватість, заляканість, жорстокість до слабших за себе, грубість, відсутність жалісності один до одного, жвавність, спритність, хитрість, неохайність, впертість, постійність наклепів, дразливість, заздрісність, егоїзм, безвідповідальність, неухайність, особиста неохайність, байдужість, імпульсивність, неусвідомленість, несамостійність поведінки [2] та інші.

Враховуючи специфіку функціонування соціального гуртожитку, що пов’язана із віковими особливостями молодих людей, позбавлених батьківського піклування, та умовами їх життєдіяльності, відзначимо, що всі вищезгадані ознаки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, не лише не зникають, а й набувають особливих ознак в юнацькому віці. Тому для вихованців соціальних гуртожитків, які фактично опиняються на порозі самостійного життя, характерні такі особливості:

- невміння спілкуватися з людьми поза соціальним гуртожитком, труднощі у встановленні контактів із дорослими та однолітками, відчуженість та недовіра по відношенню до людей;

- відсутність розуміння та сприйняття інших, врахування лише власних бажань та почуттів;

- низький рівень соціального інтелекту, що заважає розуміти суспільні норми та правила, невміння відповідати цим нормам;

- слабо розвинуте почуття відповідальності за власні вчинки, байдужість до долі тих, хто з ними поряд, почуття ревнощів;

- споживацька психологія у стосунках із близькими, державою, суспільством;

- невпевненість в собі, низька самооцінка, відсутність постійних друзів і підтримки з їх боку;

- несформованість вольової сфери, відсутність цілеспрямованості, щодо майбутнього життя (дуже часто цілеспрямованість проявляється лише по відношенню до найближчої мети отримати бажане);

- низька соціальна активність, бажання бути непомітним, не привертати до себе уваги;

- несформованість життєвих планів, життєвих цінностей, потреба у задоволенні нижчих потреб (їжа, одяг, помешкання, розваги);

- схильність до адитивної поведінки, зловживання деякими психоактивними речовинами.

Отже, випускники шкіл-інтернатів значно відрізняються від своїх однолітків. Молоді люди, позбавлені батьківського піклування, живуть з постійним відчуттям внутрішнього дискомфорту, душевною самотністю, із почуттям страху перед дорослим самостійним життям, невпевненістю в собі, недовірою до дорослих, із проблемами в організації вільного часу, одержанням медичної допомоги, створенням та збереженням власної сім’ї. Труднощі входження випускників у самостійне життя пов’язані з обмеженістю соціальних контактів, відсутністю реалій сімейного життя, складністю сприйняття норм суспільства тощо [11, 86]. Всі ці показники свідчать про те, що випускники інтернатних закладів перебувають у ситуації соціальної депривації, тому, створення умов, які попереджали б соціальну деградацію, забезпечували поступову адаптацію до життя у відкритому соціумі, соціалізацію в суспільстві, підтримували б соціальне здоров’я, збагачували досвід соціального життя молоді, позбавленої батьківського піклування – провідні завдання діяльності соціального педагога в межах функціонування соціального гуртожитку. Створення таких умов детермінує подальшу розробку системи соціально-педагогічної діяльності педагога гуртожитку, спрямованої на підвищення рівня соціалізованості вихованців

інтернатного закладу, що передбачатиме не лише вивчення соціально-психологічних особливостей мешканців соціального гуртожитку, але й буде містити форми та методи впливу на процес соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Слов'янськ, 2004. — 246 с.
2. Яковенко В.С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт: монографія / В.С. Яковенко, Кіровоград, 1998. – 333с.
3. Методичні рекомендації щодо розробки обласних програм подолання проблеми соціального сирітства: [практичний посібник] / Т.В. Брижуватий, О.М. Волгіна, С.А. Матус, М.Л. Синюшко. – К. Четверта хвиля, 2006. – 85с.
4. Словарь социального педагога и социального работника / [под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко]. – 2-е изд. – Мн: Белен, 2003. – 256с.
5. Пушкар В.А. Особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальних закладах інтернатного типу: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пушкар Вікторія Анатоліївна. – К., 2007. — 191 с.
6. Артюшкіна Л.М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.М. Артюшкіна, А.О. Полянничко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С.42–47.
7. Біла О.О. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії та практики / Біла О.О., Богданова І.М., Паскаль О.В. / За ред. І.М. Богданової. – Одеса: Пальміра, 2008. – 338 с.
8. Удовенко Ю.М. Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Юлія Миколаївна Удовенко. — К., 2007. — 260 с.
9. Голуб О.В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей-сиріт у позаурочній діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Олена Вікторівна Голуб. – Бердянськ, 2004. – 256с.
10. Реформування системи закладів усіх форм власності для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як ключовий процес удосконалення системи захисту прав дітей в Україні / [Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005 року.] – К.: Державний інститут розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 143 с.
11. Крок до майстерності: [методичний посібник з підготовки консультантів телефонної лінії довіри для вихованців та випускників шкіл-інтернатів / В.Ю.Галкін, В.Г.Захарченко, Н.М.Івченко / за ред. М.М.Ілляш, Т.М.Тележенко]; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді. – К.; 2002. – 106 с.
12. Психологические особенности формирования личности школьника / [под ред. И.В. Дубровиной] – М.: АПН СССР НИИ ОПП, 1983. – 138 с.
13. Гошовський Я.О. Становлення образу Я у підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис...канд. псих. наук: 19.00.07 / Ярослав Олександрович Гошовський. – К., 1995. – 177 с.
14. Наточій А.М. До проблеми формування відповідальності у вихованців загальноосвітньої школи-інтернату // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2005. – Вип.. 6 (45). – с.58–65.
15. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / [О.М. Балакірева (кер. авт. кол.), О.О. Яременко, Н.П. Дудар та ін.]. – К.: Український ін-т соц. дослідж., 2000. — 134 с. – (Серія “На порозі самостійного життя”: у 4 кн., кн. 1).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Доннік Марія Сергіївна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи історичного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор розкриває сутність дидактики, виокремлює складові даної галузі наукових педагогічних знань, характеризує основні дидактичні категорії

В статті автор розкриває сутність дидактики, виділяє составляючі данної отрасли наукових педагогічних знань, характеризує основні дидактичні категорії

Ключові слова: дидактика, навчання, освіта, категорії, викладання, учіння, закони, закономірності, принципи, правила, методи, прийоми, засоби, форми, функції навчання.

Педагогічна наука вивчає навчання і виховання в їхній єдності й цілісності як «особливу, соціально та особистісно детерміновану, цілеспрямовану діяльність щодо передавання молодому поколінню соціокультурного досвіду з метою його підготовки до активної і творчої діяльності в суспільстві» [4, с. 115]. Сучасні умови розвитку

вітчизняної педагогічної практики, філософські та психологічні основи педагогічної науки, а також соціальні вимоги до національної системи освіти свідчать про те, що сучасне розуміння дидактики вимагає суттєвого уточнення.

Ми погоджуємося з позицією В.В. Ягупова, який стверджує, що це спричинено, по-перше, формуванням і розвитком національної системи освіти на основі гуманістичної філософії та парадигми освіти. Така освіта має особистісно орієнтований, педоцентричний характер, тобто основною дійовою постаттю навчального процесу стає не педагог, а предметом впливу дидактичного процесу – не сукупність певних знань, навичок і вмінь (далі – ЗУН), а

особистість студента, формування її духовності та активної життєвої настанови.

По-друге, обсяг знань, необхідних сучасному спеціалістові, швидко зростає. Сьогодні робити акцент на опануванні студентами тільки певної сукупності знань, навичок і вмінь не можна і недопустимо. Формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами і викладачем, між самими студентами, та активна їхня співпраця є надійним гарантом впровадження гуманістичної парадигми освіти у навчальний процес та фундаментом її життєздатності.

По-третє, кожному студентові як суб'єктові учіння необхідно прищепити, першою чергою, вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати й систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності, формувати методику орієнтації в сучасній науковій інформації. Це означає, що дидактика має бути спрямована до особистості студента, на забезпечення його суб'єктності в навчальному процесі. Процес навчання необхідно організувати так, щоб студент дійсно був суб'єктом учіння, вмів самостійно вчитися, сформував ефективну методику самоосвіти. При цьому гуманістична, особистісна орієнтація професійної підготовки передбачає приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну.

По-четверте, навчально-пізнавальна діяльність студентів має свої, притаманні тільки їй, психологічні та фізіологічні закономірності. Напевно, сучасна дидактика повинна враховувати й ці закономірності. В руслі, наприклад, ціннісного навчання виникає запитання: «Як, у якій спосіб навчати – стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом?» [8]. Щоб розв'язати ці нагальні проблеми, необхідно чітко розуміти, на яких засадах має бути побудована та чи інша наукова галузь. Розгляду цих основ і присвячена стаття, що визначає її актуальність.

У загальному розумінні, дидактика (грец. *didaktiko* – повчальний) – означає «той, хто навчає, має відношення до навчання». Це галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, форм навчання), а також на пошук і розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання [3, с. 115]. Цю галузь педагогічних знань ще визначають як теорію освіти і навчання. В цьому випадку освіта є результатом навчання, а навчання – шлях освіти чи спосіб досягнення результату. Важливим є те, що дидактика – це галузь науки педагогіки, тому можна говорити

про її об'єкт, предмет, цілі, завдання, методологію і методи дослідження [4, с. 115].

Метою статті є розкриття сутності дидактики, виокремлення складових даної галузі наукових педагогічних знань та характеристика її категоріального апарату.

У різні періоди розвитку людства із зміною суспільних потреб виникали різні системи навчання, одні дидактичні ідеї змінювались іншими. Тому, щоб досягнути багатогранності сучасної дидактики, варто згадати першооснови становлення як науки.

Взагалі сучасна дидактика – найусталеніший розділ у педагогіці; вона виокремилася в самостійну наукову галузь із системи філософських знань на початку XVII століття завдяки англійському філософу Френсісу Бекону (1561-1626). А перші паростки дидактики з'явилися в надрах народної педагогіки, адже діяльність людей тісно пов'язана з пізнанням навколишнього світу, оволодінням попередніми надбаннями старших поколінь. Без цього пізнання рух людини вперед у соціальному розвитку був би неможливий.

У науково-педагогічній літературі є різні тлумачення походження терміну «дидактика». Вважається, що вперше його використали у 1613 р. німецькі педагоги Кристоф Хельвіг і Йохим Юнг. З інших позицій термін дидактика запровадив у науковий обіг німецький педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), який так назвав наукову дисципліну, що досліджує теоретичні засади навчання (праця «Короткий звіт з дидактики або мистецтво навчання Ратихія»). Але одностайним є твердження щодо широкого вжитку в педагогіці поняття «дидактика» – це зробив чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) у праці «Велика дидактика» (1632; 1657), де виклав основні принципи навчання і форми його організації, розкривши неподільність навчання і виховання. Навіть самою назвою книги він дає нам, нащадкам, певний освітній орієнтир: «Велика дидактика або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому ... вчити стисло, приємно і ґрунтовно». Закономірно, що ця праця ввійшла в історію як видатне досягнення світової педагогіки і зберігає наукове значення до цього часу.

Безумовно, дидактика змінювалась і змінюється, крокуючи в ногу з часом, убирає в себе світові наукові досягнення. Проте структура її залишається класичною, а власне дидактичні знання допомагають знайти відповідь на найважливіші питання будь-якої системи освіти: кого вчити, як вчити, де вчити, для чого вчити, чого вчити. Питання: «з якою метою?», «чому навчати?» визначає зміст

освіти, а питання «як навчати?» – розглядає процес і методи навчання.

Дидактика як наука описує існуючі системи навчання, досліджує навчальний процес з метою його вдосконалення, розвиває нові ідеї, впливає на педагогічний процес. Отже, це – теоретична і нормативно-прикладна наука. Теоретична частина – вивчення реального стану педагогічного процесу, установлення фактів, зв'язків, закономірностей, прогнозує наслідки навчальної діяльності, моделює експеримент. Але це «мертвий капітал». Нормативно-прикладна – висновки і рекомендації, що визначають зміст, вибір методів навчання, сприяють організації керівництва навчальною діяльністю студентів тощо.

Будучи частиною педагогіки як навчальної дисципліни, її розділом, дидактика є окремою галуззю педагогічної науки. Вона має свій об'єкт та предмет дослідження. При цьому ми поділяємо думку В.І. Бондаря про те, що дидактика не лише відображає практику навчання, науково її обґрунтовує, а й конструює нові проекти педагогічної діяльності, то необхідно визначити зміст цих двох пов'язаних між собою понять: «об'єкт науки» й «предмет її вивчення, дослідження».

З філософсько-методологічної сторони об'єкт – це частина дійсності, на яку спрямована діяльність дослідника, а предмет – це опосередкована ланка між суб'єктом і об'єктом дослідження, якою відображається спосіб бачення об'єкта дослідником з позиції репрезентованої ним науки. Іншими словами, об'єкт – це реальність, що вивчається, а предмет – те, що цікавить дослідника в досліджуваному об'єкті з урахуванням його професійної компетентності: дидактичної, методичної, психологічної, економічної тощо. Об'єкт може бути загальним для різних досліджень, а предмет і мета його вивчення – особистісно ціннісними, специфічними. Розрізнення об'єкта й предмета важливе для науки і практики. Воно дає змогу правильно організувати як дослідження, здійснюване на міжнауковій основі, так і практику навчання [1, с. 15].

Розрізнення об'єкта і предмета дидактики дає змогу правильно обґрунтувати її фундаментальні проблеми, оптимально організувати практику навчання в різних освітньо-виховних системах. Ми погоджуємося з позицією В.І. Бондаря [1], що для визначення предмета дидактики необхідно врахувати функції, дані аналізу її об'єкта й пізнавальних засобів, якими вона послуговується. При цьому незаперечним є факт, що умови ці весь час змінюються, як і об'єкт дослідження – навчання. Отже, об'єктом дидактики вищої

школи є навчання як особливий вид діяльності, спрямований на передавання студентам соціального досвіду [4, с. 115]; є педагогічні явища і факти навчального процесу в їх конкретно-історичному розвитку: взаємодії з вихованням. Кінцева мета – створення ефективної, науково обґрунтованої системи навчання. Ми згодні з В.В. Ягуповим, що об'єктом загальної дидактики як педагогічної науки є навчання у всьому його обсязі.

Тепер з'ясуємо сутність поняття «предмет» дидактики. Зазвичай, предметом вважають сферу уваги вчених до певної галузі знань, тобто те, чим певна наука займається, які питання вивчає. Визначення його – це складна методологічна проблема. Виникають певні труднощі під час визначення предмета загальної дидактики. Ключ розв'язання проблеми – в теорії пізнання, зокрема тези про єдність теорії та практики, а також в дотриманні важливих методологічних умов, що роблять будь-яке дослідження системним: виокремлення проблеми цілісності об'єкта, дослідження його зв'язків, виокремлення з-поміж них системотвірних, з'ясування структурних характеристик об'єкта [8].

У педагогіці є кілька підходів до визначення предмета дидактики – це: 1) навчання як засіб освіти та виховання; 2) закономірності та принципи навчання, його цілі, наукові підвалини його змісту; 3) взаємодія викладання й учіння в їх єдності; 4) не тільки власне процес викладання й учіння, але й умови, необхідні для його здійснення (зміст, організація, засоби тощо), а також різні порівняно стійкі результати виконання цих умов.

Польський учений-дидакт Ч. Купісевич визначає предмет дослідження загальної дидактики як процес викладання й учіння разом із факторами, що його породжують, умовами, в яких він здійснюється, а також результати, до яких він призводить. До навчальної діяльності він відносить також і самоосвіту.

Предметом дидактики є система відношень: 1) суб'єкт викладання – суб'єкт учіння; 2) суб'єкт учіння – навчальний матеріал; 3) взаємовідношення між суб'єктами учіння; 4) основні закономірності між усіма компонентами навчального процесу [8].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел можна стверджувати, що розкриття сутності предмета дидактики – процес нескінченний, як нескінченний сам її розвиток. У цілому, предметом дидактики є зміст, закономірності, принципи, форми, методи, засоби, умови, критерії навчання, взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, взаємозв'язок процесів викладання й учіння [4, с. 115]. Але слід пам'ятати, що предмет науки відповідає на

запитання, не що вона вивчає, а з яких теоретичних позицій та чи інша реальність людської діяльності досліджується. Тому, за переконанням В.І. Бондаря, предмет дидактики – це дослідницьке ядро, сукупність ідей, що виокремлюються з педагогічної реальності, теоретично узагальнюються, систематизуються й є основою дидактичної діяльності педагогів [1, с. 10-11].

Здійснюючи аналіз науково-педагогічної літератури з окресленої проблеми можна зробити висновок, що в процесі суспільного розвитку навчання перетворилося на окремий, специфічний вид суспільної діяльності – володіння соціальним досвідом. І дидактика поступово ставала теоретичною дисципліною. Від пізнання явищ до пізнання сутності – такий шлях перетворення дидактики з емпіричної в теоретичну дисципліну. Завдяки підвищенню теоретичного рівня дидактика стала ефективніше впливати на практику, поступово відмовляючись від розв'язання суто прикладних питань, передаючи їх окремим методикам. Ми підтримуємо позицію В.І. Бондаря, що у центрі її уваги починають зосереджуватися питання сутності навчання, системи відношень, що виникають у процесі навчання: «педагог – студент», «студент – навчальний матеріал», «студент – студент».

Ми погоджуємося з М.М. Фіцулою, що навчання в сфері дидактики виступає у двох аспектах: як предмет наукового вивчення та як об'єкт конструювання [7, с. 77]. При цьому метою вивчення є вдосконалення практики, а метою конструювання – розроблення теоретичних проблем, спрямованих на створення інноваційних дидактичних систем, здатних забезпечити розвиток і самореалізацію особистості, її життєтворчість [1, с. 16].

Метою дидактики вищої школи є розробка та обґрунтування змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання, які визначають ефективність взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямованої на формування фахівця-професіонала, здатного швидко адаптуватися до життя суспільства й реалізувати свій творчий потенціал [4, с. 115].

Необхідно окреслити проблеми, які в загальному розв'язує дидактика: визначає мету і завдання процесу навчання; розглядає загальні закономірності і дидактичні принципи на яких ґрунтується процес навчання; визначає зміст освіти у ВНЗ (чому навчати?); розробляє методи навчання (як учити?); розглядає організаційні форми навчального процесу; способи перевірки і оцінки ЗУН студентів. Звідси, перед дидактикою постають такі актуальні завдання: 1) розробка змісту загальної і професійної освіти у різних типах вищих навчальних закладів з урахуванням

особливостей соціально-економічного розвитку України; 2) удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання); 3) дослідження особливостей навчання обдарованої студентської молоді; 4) обґрунтування наукових засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної самостійності та активності студентів у навчальному процесі; 5) поглиблення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу; 6) обґрунтування шляхів інтеграції навчальних дисциплін; 7) конструювання (модернізація) освітніх технологій; 8) побудова змісту і процесу навчання на основі гуманізації; 9) побудова змісту освіти на основі національної культури (мови, історії, літератури та ін.); 10) пошуки нових ефективних форм організації навчання на засадах демократизму і гуманізму [3, с. 117-118].

Узагальнивши ці важливі позиції, на розв'язання яких спрямована дидактика, ми погоджуємося з М.М. Фіцулою, що найважливішими завданнями дидактики вищої школи є:

- розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах освіти і навчання, і використання їх з метою вдосконалення навчального процесу у вищій школі;

- розроблення теорії вищої освіти;

- конструювання (модернізація) освітніх технологій;

- удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання) [7, с. 78].

Методи дослідження, якими послуговується дидактика вищої школи, поділяють на теоретичні й емпіричні. Теоретичні методи дають змогу теоретично обґрунтувати й осмислити факти, а емпіричні – їх здобути.

Серед наявних функцій дидактики різні вчені виокремлюють такі: пояснювальна; перетворююча; нормативно-прикладна (О.Я.Савченко); статистична, теоретико-пізнавальна, службова чи нормативна (В.І. Бондар). Нам імпонує підхід А. Кожухова, О.В. Коржуєва та В.О. Попкова, які визначають науково-теоретичну та конструктивно-технологічну функції. Науково-теоретична функція полягає у вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі відкритих психологією закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості. Конструктивно-технологічна функція дидактики спрямована на

розробку змісту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, відповідно до об'єктивних закономірностей навчального розвитку студентів, організувати навчальний процес для забезпечення його максимальної ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу та ін.

Важливим є питання виокремлення джерел розвитку сучасної дидактики вищої школи. До них належать: загальнофілософські положення і категорії, що уможливають через призму філософського знання розглядати проблему; педагогічні ідеї вчених-педагогів, філософів, істориків минулого; знання, здобуті дослідниками в галузі педагогіки; спеціальні наукові теорії (теорії змісту освіти, методів навчання); загальнонаукова методологія (теорія вчення про науковий метод пізнання).

Сучасна дидактика вищої школи спрямована на забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців. Цьому мають сприяти такі методологічні підходи:

– особистісний, який полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов;

– діяльнісний, спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку;

– системний, який орієнтує на визначення навчання як цілеспрямовану творчу діяльність його суб'єктів, мета, завдання, зміст, форми і методи якої взаємопов'язані;

– гуманістичний, який передбачає духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, формування стосунків між студентами, викладачами й студентами на основі поваги, довіри, чуйності, доброзичливості, уваги, співчуття, віри у можливість людини;

– ресурсний, що зосереджений на питаннях організації навчання, орієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента;

– синергетичний (грец. synergos – той, що діє разом), який полягає в здійсненні самореалізації і саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем, яке сприяє формуванню нових якостей особистості;

– аксіологічний (грец. axia – цінність), який забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини,

розв'язувати завдання гуманізації суспільства, в якому людина є найвищою цінністю;

– компетентісний (лат. competentis – належний, відповідний), що передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [2].

Важливим є також визначення категоріального апарату дидактики вищої школи. Категорія (від грец. kategoria – висловлення, ствердження, загальна ознака) – загальні, фундаментальні поняття, що відображають найістотніші сторони, властивості, закономірні зв'язки й відносини реальної дійсності та пізнання [6, с. 104]; розряд, група предметів, явищ, які об'єднані спільністю певних ознак.

Дидактика оперує такими філософськими категоріями, як закон та закономірність. Водночас, як теорія освіти і навчання вона має свої специфічні поняття (категорії): навчання, освіта, викладання, учіння, знання, вміння, навички, принципи, правила навчання, методи, прийоми й засоби навчання, форми організації навчання, функції навчання.

Закони – це «стійкі внутрішні зв'язки, що відображають функціонування і розвиток процесу навчання» [4, с. 116]; «необхідний, істотний, постійно повторюваний взаємозв'язок явищ реального світу...» [6, с. 79]. В.В. Ягупов виділяє такі закони навчання: 1) закон зумовленості навчання характером діяльності студентів, який з'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком особистої активності студентів як суб'єктів учіння; між способами організації дидактичного процесу та його результатами, тобто власне характер навчально-пізнавальної діяльності студентів має формувати зміст навчання та визначати основні напрямки їх професійного становлення й удосконалення; 2) закон цілісності та єдності дидактичного процесу виявляє співвідношення частин і цілого в дидактичному процесі, необхідність гармонійного поєднання всіх його компонентів; 3) закон єдності та взаємозв'язку теорії й практики навчання розкриває співвідношення між змістом і методами навчання та майбутньою діяльністю студентів, залежністю дидактики від сучасної практики.

Закономірності навчання – це об'єктивні, істотні і стійкі зв'язки між компонентами процесу навчання, що проявляються як тенденція [4, с. 116]. Зовнішні закономірності характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов (соціально-економічних, політичних тощо).

До внутрішніх закономірностей відносять взаємозалежність процесів навчання, освіти, виховання, розвитку особистості (навчання студентів до професійної діяльності відбувається на засадах гуманізму з урахуванням формування позитивних якостей, індивідуального підходу до кожного студента на основі його інтересів, зацікавленості в отриманні знань, розвитку творчих здібностей); єдність процесів викладання й учіння (свідчить про спільну діяльність викладача і студента, під час якої розвивається не тільки студент, а й удосконалює свої професійні навички викладач); взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання в навчальному процесі (методи і форми навчання повинні стимулювати розвиток логічного мислення, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, виявляти власну ініціативу та нестандартність у прийнятті рішень тощо); цілеспрямованість взаємодії викладача і студента (цілі навчання, які ставить викладач, повинні бути зрозумілими та особисто-необхідними, усвідомленими студентом) та інші [4, с. 116-117].

Закони й закономірності навчання не містять конкретних рекомендацій. Вони є теоретичною основою для розроблення принципів і способів дій педагога в конкретних навчально-виховних ситуаціях.

Навчання – це активна пізнавальна діяльність, в процесі якої студент під керівництвом педагога оволодіває професійними знаннями, вміннями та навичками, формує педагогічний світогляд, активну професійну позицію та творчий стиль діяльності, розвиваючи пізнавальні сили й спеціальні здібності [5, с. 13]; спосіб організації освітнього процесу. Навчання є найнадійнішим шляхом здобування систематичної освіти. Ми погоджуємося з позицією В.Л. Ортинського, що в основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему «викладання – учіння» [3, с. 115], звідси кожен з цих видів діяльності має свій зміст.

Викладання у загальному розумінні – (розповідаю, викладаю знання) – організація і керування з боку педагога пізнавальною діяльністю студентів, у результаті чого викладач сприяє їх розвитку і вихованню. Викладання – діяльність науково-педагогічних працівників, яка має вияв у: 1) передаванні інформації; 2) організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; 3) наданні допомоги в разі труднощів у процесі навчання; 4) стимулюванні інтересу, самостійності й творчості студентів; 5) оцінці навчальних досягнень студентів [3, с. 115].

Мета викладання – організація ефективного навчання кожного студента в

процесі передавання інформації, контролю й оцінки її засвоєння, а також взаємодія зі студентами й організація спільної і самостійної діяльності.

Учіння – діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь, а також досвідом здійснення способів відкриття цих знань;

- самостимулювання до пошуку, розв'язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень на основі чого здобуває індивідуальний досвід пізнання, вміння самостійно оперувати ЗУН;

- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності, що є запорукою збагачення власного досвіду у системі взаємодії «викладач-студент» [3, с. 115].

Мета учіння – пізнання, збирання й опрацювання інформації про навколишній світ. Результати учіння мають вияв через ЗУН, систему відносин і загальний розвиток студента.

Навчальна діяльність містить:

- 1) оволодіння системами знань та оперування ними;
- 2) оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, вміннями;
- 3) розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту;
- 4) оволодіння способами керувати своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо) [3, с. 115].

З погляду педагогічної практики навчання – це процес здобуття освіти. Але воно дає не лише освіту, але й ключ до самоосвіти.

Освіта – процес і результат оволодіння надбаннями людської культури як передумови активної соціальної діяльності; сукупність систематизованих ЗУН, здобутих індивідом самостійно, або в процесі навчання у спеціальних навчальних закладах [6, с. 167] і певного розвитку пізнавальних сил, поглядів, переконань, практичної підготовки – отриманих у результаті навчально-виховної роботи.

Знання – відображення об'єктивних характеристик дійсності у свідомості людини [6, с. 84]; провідний елемент освіти, що є результатом педагогічно спрямованого процесу засвоєння фактів, понять, законів науки в яких відображаються закономірності розвитку природи і суспільства, вони є основою будь-якої науки.

Навички – діяльність, що виконується студентом безпомилково і через багаторазове повторення автоматизується; це вироблені на основі вправ автоматизовані дії, що формуються повторенням і характеризуються

високою мірою засвоєння, не потребують регулювання та контролю. Навички є необхідними компонентами вмінь [6, с. 147].

Уміння – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань та навичок [6, с. 276-277]; це система прийомів, що забезпечують готовність і здібність людини свідомо і самостійно виконати роботу в нових умовах. Отже, уміння – це знання в дії і вони формуються на основі знань та раніше отриманих навичок.

При цьому важливо зазначити, що оволодіння ЗУН відбувається лише в процесі активної самостійної діяльності студентів, яка керується і направляється педагогом.

Принципи навчання – основні вихідні положення [6, с. 194] на яких будується теорія і практика навчання; це узагальнені вимоги до організації і здійснення навчального процесу; основні вихідні положення теорії навчання; теоретична основа практичної діяльності викладача і студентів; знання про суть, зміст, структуру навчання, його закони й закономірності, виражені у вигляді регулятивних норм педагогічної практики; способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу; рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес [4, с. 117].

Правила навчання – регулятивні судження про конкретні дії педагога та студентів з метою реалізації вимог того чи іншого принципу.

Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей [7, с. 105].

Приєм навчання – складова частина методу, окремі операції, розумові чи практичні дії педагога або студентів, які розривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод [6, с. 193].

Засіб навчання – сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу [7, с. 111], включають великий обсяг навчального обладнання, що використовується в системі пізнавальної діяльності.

Форма (від лат. вид, образ) – 1) зовнішній вигляд, зовнішній обрис; 2) структура будь-чого, система організації будь-чого [6, с. 286]. Форми організації навчання – це обмежена в часі і просторі взаємообумовлена діяльність викладача та студентів; це спеціально організована діяльність педагога та студентів, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі.

Функція (від лат. виконання, здійснення) – стійкий спосіб активної залежності речей, за

якого зміни одних об'єктів приводять до змін інших [6, с. 288]; обов'язок, коло діяльності, призначення, роль. У навчанні – освітня, виховна, розвивальна, що реалізуються у взаємозв'язку.

У цілому ж необхідно зазначити, що ефективність навчання визначається внутрішніми і зовнішніми критеріями. Як внутрішні критерії використовують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості. Академічну успішність студента визначають за ступенем збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Академічну успішність фіксують відповідною кількістю балів. Успішність навчання – це також ефективність керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних затрат [3, с. 116-117].

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів: розрізнення чи пізнання предмета (явища, події, факту); запам'ятовування й відтворення предмета, розуміння; застосування знань на практиці і перенесення знань у нові ситуації.

Якість знань оцінюють за такими показниками: повнота, системність, глибина, дівість, міцність. Одним з основних показників перспектив розвитку студента є здатність до самостійного розв'язання навчальних завдань (близьких за принципом розв'язання у співпраці і за допомогою педагога).

Зовнішніми критеріями ефективності процесу навчання вважають: 1) ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності; 2) темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання; 3) рівень освіченості чи професійної майстерності; 4) готовність підвищувати рівень освіти [3, с. 117].

Підсумовуючи вищезазначене необхідно вказати, що освітньо-професійна діяльність педагога має базуватися на зазначених у статті дидактичних основах. Будь-які дії педагога завжди мають певні наслідки: раціонально організоване викладання сприяє учінню, в результаті якого студент, отримуючи знання й уміння, формує в собі переконання, установки, світогляд, власну систему цінностей. Тому учіння, організоване педагогом, призводить до змін в особистості студента. При цьому відзначаємо головну продуктивну тенденцію сучасного стану розвитку освіти – утвердження в педагогіці (складовою якої є дидактика) гуманізму, партнерства, самореалізації та співробітництва, які є методологічно значимими для теорії й практики навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики // Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні. / В.І. Лозова. – Харків, 2002. – Ч.1.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.) / В.Л.Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волошук та ін.]; За ред. В.Г.Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
5. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, И.В.И., 2000. – 170 с.

6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОБ», 2004. – 304 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К., 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИШУ

Ю. ЗАБОЛОТНЯ (Кривий Ріг)

У статті розглядається зміст інформаційно-освітнього середовища, який забезпечує якісну підготовку фахівців за рахунок нових інформаційно-освітніх ресурсів і сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

В статті рассматривается содержание информационно-образовательной среды, которое обеспечивает качественную подготовку специалистов за счет новых информационно-образовательных ресурсов и современных информационно-коммуникативных технологий.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, професійна компетентність, навчальний контент, електронний навчально-методичний комплекс, тестування.

Постановка проблеми. Розв'язуючи завдання дидактичного проектування інформаційно-освітнього середовища (ІОС) вишу, яке забезпечує підготовку спеціалістів з високим якісними параметрами за рахунок використання нових інформаційно-освітніх ресурсів і сучасних інформаційно-комунікативних технологій, розробники стикаються з необхідністю визначити, які саме вимоги висуваються до контенту ІОС і як використовувати їх у навчальному процесі з найбільшою ефективністю.

Контентна складова ІОС вишу, на нашу думку, має бути адекватна цілям і задачам підготовки спеціалістів. Аналіз стану освітнього процесу доводить, що тут найбільш гостро проявляються протиріччя між багато в чому оновленими вимогами до якісних параметрів випускників і їхньою реальною підготовленістю до професійної діяльності, між проектованою навчальною діяльністю студентів і реальною професійною діяльністю випускників. Молодим спеціалістам, учорашнім випускникам вишів, з перших кроків доводиться вирішувати професійні проблеми, розв'язувати численні проблемні ситуації, які вимагають системного розгляду, комплексного використання отриманих у виші знань. Але нинішня вища школа в усіх її формах дотепер

орієнтована переважно на інтенсивний шлях розвитку. Сутність останнього полягає в подальшій диференціації навчальних дисциплін і збільшенні обсягу навчального матеріалу, що в кінцевому рахунку призводить до перевантаження студентів навчальною діяльністю.

«Нові умови в галузі праці безпосередньо впливають на цілі викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів навряд чи може бути реалістичним рішенням. Тому перевагу слід віддати предметам, що розвивають інтелектуальні здібності студента, дозволяють розумно підходити до технічних, економічних і культурних змін та розмаїття, які дають можливість набувати таких якостей, як ініціативність, дух підприємництва та пристосовність, а також більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі» [4, с. 29].

Сучасним роботодавцям потрібні спеціалісти з розвиненим мисленням, професійними вміннями та якостями, здатні самостійно приймати рішення в усьому різноманітті проблемних ситуацій. Досягнути цього можна тільки шляхом організації такої діяльності студентів, яка максимально відповідає характеру майбутньої професії, шляхом активного залучення їх до самостійного отримання знань і т. ін., що має передбачатись навчальним контентом оновленого ІОС вишу.

Мета статті – розглянути зміст інформаційно-освітнього середовища, який забезпечує якісну підготовку фахівця.

Виклад основного матеріалу. Дослідженнями встановлено, що в умовах ринкової економіки роботодавці вимагають не тільки тих знань, які пропонуються вишами у

вигляді курсів, дисциплін і предметів, а й тих навичок і культурних стандартів, які дає сам процес навчання й перебування в атмосфері вишу. Нерідко в роботодавця відсутня потреба в цих знаннях – від працівника частіше вимагається не знання, а здатність його засвоїти. Іншими словами, випускник повинен винести з навчального процесу не тільки змістові результати, але й саму навичку засвоєння знань.

За даними представницького опитування, проведеного рядом дослідників, спостерігається переважання позитивних оцінок ролі вищої освіти з позиції її загальнорозвиваючої функції над оцінками функції професіоналізуючої. Так, 59 % респондентів вважають недостатніми ті професійні знання й навички, які дає навчання у виші. При відповіді ж на відкрите питання «Які якості й можливості, крім професійних знань і навичок, дає вища освіта?» понад 60 % респондентів назвали різні позитивні якості, що сприяють успіху в житті. Таким чином, ті, хто негативно оцінив професіоналізуючу функцію сучасної вищої освіти, нерідко позитивно характеризували її загальнорозвивальну функцію.

Очевидно, мінімізувати згадану розбіжність, передумови її виникнення варто вже на етапі цілепокладання освітнього процесу, тобто на етапі розробки нового ІОС вишу, його контенту.

У молодих людей навички професійної поведінки мають бути сформовані таким чином, щоб вони могли взяти на себе, а згодом і самостійно виконувати певну функцію відповідно до професійного призначення. Спеціалісти повинні також проявляти гнучкість, необхідну для опанування новацій та адекватного реагування на постійні зміни. Досягнення цієї мети вимагає широкої компетенції.

Професійна компетентність засновується не на емпіричних навичках, а на отриманих базових знаннях і техніках, на комплексі загальних, наукових, технологічних знань з кожної спеціальності, необхідних для розуміння процесу діяльності та її особливостей, характерних для тієї чи тієї спеціальності.

У переліку проблем, котрі необхідно розв'язати в процесі створення ІОС, як зазначено вище, привертає увагу недостатня практична орієнтованість його контенту, багато в чому заснованого на «знанневому» підході до підготовки спеціалістів. Стандарти здебільшого декларують діяльнісні вимоги до випускників вишів. Становище ускладнюється ще й недосконалістю науково-методичної складової навчального контенту, адекватного вимогам до компетенції випускника [6, с. 239–240].

Історичний аналіз вітчизняного досвіду професійної освіти, вивчення практики сучасної побудови її змісту дозволяє в якості основоположної ідеї виокремити *фундаменталізацію навчального контенту*, тобто контенту ІОС вишу.

Перехід до нової освітньої концепції, в основі якої – фундаменталізація змісту навчання, усі визнають таким, що цілком назрів. Фундаменталізація зумовлена швидким зростанням обсягу знань в умовах інформатизації, пришвидшеною зміною вимог до професійної підготовки спеціалістів. Зростання темпів соціально-економічного розвитку приводить до скорочення циклів оновлення знань. Це створює принципово нові умови взаємодії науки й освіти, висуваючи перед освітою завдання забезпечення безперервної й інтенсивної фундаментальної підготовки.

Вимога фундаменталізації зумовлює не просте збільшення обсягів кожної з фундаментальних природничих і гуманітарних дисциплін. Аналіз навчальних планів і програм доводить, що можливості тут уже практично вичерпані. Мова повинна йти про якісно нові цілі освіти, про нові принципи відбору й систематизації знань, про створення фундаментальних навчальних курсів з кожної з традиційних і природничих і гуманітарних дисциплін, про їх узгодження з метою досягнення нової якості освіченості спеціаліста, його широкої компетентності.

Вивчення й аналіз досліджень з дидактики вищої школи, досвіду вишів свідчать, що *основними показниками фундаменталізації навчального контенту й змістового наповнення ІОС вишу є:*

- направленість змісту освіти на забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу;

- забезпечення системності знань студентів, озброєння їх методологією пізнання теорій, законів, наукових фактів, експерименту й т. ін.;

- високій ступінь узагальнення структурних одиниць знання й опанування досвідом здійснення подібних узагальнених способів діяльності;

- спрямованість на формування професійного мислення, на конструювання власної діяльності;

- формування здатності до синтезу зі знаннями з інших галузей, до опанування міждисциплінарних знань.

Сучасна освітня парадигма, на якій базується ІОС нового покоління, повинна повніше відобразити й іншу ідею побудови професійних освітніх програм у вишах – їх *професіоналізацію*.

Між фундаментальною освітою й професійною підготовкою завжди існувало певне протиріччя [1]. Орієнтація на вузьких професіоналів відображала рівень розуміння соціальної захищеності особистості в минулому столітті. Нині ситуація докорінно змінюється. Реально захищеною в соціальному плані може бути лише широко освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною технологій або вимог ринку. Вузькопрофесійна підготовка в будь-якій конкретній галузі повинна поступово зникати із системи освіти, переходячи у сферу професійної діяльності, додаткової освіти.

За сучасними уявленнями, *формування широко освіченої особистості вимагає вирішення ряду взаємопов'язаних завдань. По-перше*, необхідно оптимізувати відносини людини з природою через знайомство з сучасною природничою картиною світу, проблемами біосфери й Увесвіту в цілому, усвідомити місце людини в природі й на цій основі розв'язати проблеми екології та ширше – ноосфери. *По-друге*, слід керуватись тим, що людина живе в суспільстві, тож для її гармонійної соціалізації необхідне занурення в наявне культурне середовище через опанування історії, права, культурології, економіки, філософії. *По-третє*, сьогодні особистість перебуває в умовах насиченого інформаційного середовища, і завдання системи освіти – навчити її жити в стрімкому інформаційному потоці, створити передумови й умови для безперервної самоосвіти. *По-четверте*, особистість повинна перебувати в злагоді сама з собою, що вимагає певних знань у галузі психології, фізіології, літератури й мистецтва.

Нормативна частина компоненту ІОС, тобто впорядкований масив знань, поєднаних з уміннями, є обов'язковою для засвоєння. Вона формується у вигляді *системи змістових модулів* із зазначенням їх обсягу й форми атестації. Друга частина – вибіркова – ураховує запити особистості, регіональні потреби, інтереси наукових шкіл вищів тощо.

Змістові модулі конструюються як системи елементів, поєднаних ознакою відповідності певному навчальному об'єкту. Останній розглядається як обсяг навчальної інформації з самостійною логічною структурою та змістом, який дозволяє оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності. Зміст розподіляється за трьома циклами підготовки: гуманітарної й соціально-економічної, природничої, загальнопрофесійної й практичної. Відповідно, цикли підготовки – це сукупності змістових модулів і їх блоків, об'єднані за ознакою приналежності їх змісту до загального освітнього чи професійного спрямування.

Змістові модулі розробляються відповідно до структури діяльності, яка вміщує задачі (цілі), предмет, засоби, процедури, умови й продукти діяльності. Для кожного вміння формується система змістових модулів – по одному на групу з декількох компонентів структури діяльності або по модулю на будь-який із шести компонентів структури. Змістові модулі повинні бути уніфікованими, сумісними й узаємозамінними. «Головним» змістовим модулем може бути модуль, який відображає процедуру діяльності, тобто відповідає за остаточне формування в студента орієнтовних основ дій стосовно конкретного вміння й містить у собі основні діагностичні ознаки, необхідні в подальшому для формування засобів діагностики, стандартизованих методик, призначених для кількісного та якісного оцінювання ступенів досягнення цілей освіти.

У якості очікуваних результатів проектування змістового наповнення ІОС можна прогнозувати формування адекватних заявленим пріоритетам відповідних дидактичних одиниць, розділів і змістових модулів конкретних дисциплін; інтегративних і міждисциплінарних курсів; навчально-методичних комплексів зі спеціальності та, як наслідок, контенту ІОС вишу.

Перше місце в складі ІОС вишу займає дисциплінарне ядро, яке охоплює повний спектр дисциплін з відповідної спеціальності згідно з державним освітнім стандартом.

Кожна дисципліна представлена в дисциплінарному ядрі сукупністю інформаційно-освітніх ресурсів у вигляді *електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК)*, який забезпечує надання студентам основного навчального матеріалу з дисципліни, їх самостійну роботу, зокрема самоосвіту й контроль знань (тестування), методичний і дидактичний супровід підготовки спеціаліста, а також інформаційну підтримку навчання.

ЕНМК являє собою набір структурних елементів, які відрізняються від стандартних навчальних посібників поглибленим змістом дидактичних і методичних компонентів, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Реалізуючи комплексні дидактичні функції, він є повноцінним джерелом навчальної інформації й забезпечує керування пізнавальною діяльністю в умовах самонавчання.

ЕНМК містить такі навчальні й навчально-методичні матеріали:

– спеціальний навчальний план (друкований матеріал і на електронних носіях);

– графіки навчального процесу з кожної спеціальності, рівня й форми навчання на

навчальний рік і семестр (друкований матеріал і на електронних носіях);

– робочі програми навчальних дисциплін (друкований матеріал і на електронних носіях);

– робочі модульні підручники (друкований матеріал і на електронних носіях);

– графіки проведення й тематику відеоконференцій (друкований матеріал і на електронних носіях);

– підручники й навчальні посібники, рекомендовані навчально-методичними об'єднаннями вишів у якості основної й додаткової літератури з навчальної дисципліни (фонди фундаментальної бібліотеки вишу й електронної бібліотеки);

– настановні й модульні лекції, виконані у вигляді слайд- і відеолекцій (на CD-ROM);

– навчальні комп'ютерні програми (програма на електронному носії в базі даних і на CD-диску, методичні матеріали – у друкованому вигляді та на електронному носії);

– питання для проміжної атестації (друкований матеріал і на електронних носіях);

– тестову базу для рубіжного й підсумкового тестування (друкований матеріал і на електронних носіях, у середньому 50 тестових завдань з кожного модуля);

– методичні вказівки з вивчення дисципліни й підготовки до різних видів занять і атестацій (друкований матеріал і на електронних носіях);

– методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів (на паперовому носії);

– методичні рекомендації з підготовки курсових і випускних кваліфікаційних робіт (друкований матеріал і на електронних носіях);

– тематику контрольних, курсових і випускних кваліфікаційних робіт (друкований матеріал і на електронних носіях).

У цілому дисциплінарне ядро – це великий гіпертекстовий документ, що пов'язує в єдине ціле основну навчальну інформацію з окремих дисциплін і є завершеним продуктом з точки зору його цілісності.

Навчальний контент у складі ІОС вишу містить гіперпосилання на додатковий інформаційно-довідковий матеріал з кожної дисципліни й спеціальності [3, с. 81–83].

Інформаційно-довідкова база містить матеріали довідкового характеру, які доповнюють зміст електронного робочого підручника, слайд- і відеолекцій, а також інформацію, необхідну для виконання практичних робіт, курсового й дипломного проектування.

Інформаційно-довідковий матеріал можна розподілити на два блоки. Перший блок – це спеціально підготований матеріал, що супроводжує дисципліну; такий матеріал

розміщується на тому ж сервері, що й основний курс. Студенту вказується пункт відсилання, необхідний для отримання потрібної йому довідки. Другий блок – це матеріал, що вже існує в базовій телекомунікаційній мережі або в мережах системи Інтернет.

Характер створюваного для певної дисципліни інформаційно-довідкового матеріалу залежить від специфіки предмета. Так, довідковий блок з курсу «Педагогіка» може містити такі розділи:

– хрестоматію – витяги з основних першоджерел курсу чи класичної навчальної літератури, які розширюють текстовий матеріал підручника;

– нормативно-довідкову базу; студент, який бажає, наприклад, познайомитись із законодавством у галузі освіти, може не витратити часу на пошук відповідних документів у системі «Гарант» або Інтернет, а швидко й оперативно ознайомитися з їх основними положеннями;

– статистичний матеріал і дані соціологічних досліджень – передбачається, що під час вивчення курсу доцільно дати можливість студентові скористатися вибіркою таких даних, дібраних за темою курсу;

– приклади з педагогічної практики, які ілюструють теоретичні положення й дозволяють пов'язати теорію з реальними процесами, що відбуваються на рівні окремого класу, вишу чи в системі освіти в цілому;

– глосарій – термінологічний словник, який містить основні поняття й терміни курсу; при підготовці глосарію необхідно стежити за тим, щоб тлумачення понять і термінів в основному тексті підручника й у глосарії збігалися; це дозволяє підтримувати в межах усіх складових ІОС вишу єдину стандартизовану термінологію;

– рекомендовану додаткову літературу, крім тієї, що наводиться в кінці теми, розділу чи всього курсу й посилання на яку даються виокремленням того чи того поняття; перехід до відповідного розділу довідково-інформаційного матеріалу вказує на джерело, що дозволяє детальніше ознайомитися з певним положенням, при цьому слід повно охарактеризувати конкретне джерело (автор, назва роботи, місце й рік видання, глава / параграф);

– персоналії – розділ, де розміщена інформація про видатних педагогів (їх коротка біографія, основні роботи й коротка характеристика внеску в розвиток педагогічної науки, на екрані може міститись портрет науковця, обкладинка твору, причому студентові, який бажає ознайомитися з будь-яким твором, повинна надаватись можливість

скористатись послугами електронної бібліотеки).

Наявність розвиненої інформаційно-довідкової бази суттєво скорочує витрати часу на пошук додаткової та довідкової літератури, дозволяє оперативно звернутись до необхідного розділу бази.

Усі перераховані вище розділи, що дають студентам додаткову інформацію, є спеціально розробленими базами даних, убудованими у відповідні курси. Однак оскільки процес підготовки спеціаліста повинен містити й навчання пошуку інформації з різних джерел та роботи з цією інформацією, то поряд зі спеціально підготовленим інформаційно-довідковим матеріалом студента слід забезпечити можливістю скористатися ширшими інформаційними ресурсами – ресурсами мережі Інтернет.

Особлива увага при формуванні змістового наповнення ІОС вишу відводиться створенню й веденню блоку тестування (контролю).

При проведенні тестового контролю можуть розв'язуватись такі завдання:

- вхідний контроль, який відбувається перед вивченням нового матеріалу й дозволяє сформулювати уявлення про реальні можливості студента в навчанні;

- поточна оцінка навчальних досягнень студента в процесі освоєння навчального матеріалу;

- самотестування;

- моніторинг змін у підготовці студентів;

- виявлення динаміки формування й розвитку інтелектуальних і комунікативних умінь;

- інтегральна оцінка компетентнісних характеристик студентів.

Реалізація такого спектру задач вимагає наявності в складі ІОС вишу банку каліброваних тестових завдань зі стійкими параметрами й відповідних програмно-інструментальних засобів комп'ютерного забезпечення формування тестів.

Кількість тестових завдань коливається в межах від 500 для кожного розділу теми до 2000 з кожної дисципліни. Деякий надлишок забезпечує багатоваріантність тестів [2, с. 44].

Основою бази тестових завдань є сукупність питань з розділів і тем навчальної дисципліни.

При складанні питань для тестування необхідно дотримуватись таких правил:

- у питанні повинна бути чітко висловлена тільки одна думка;

- думка, висловлена в питанні, має бути записана, з одного боку, лаконічно, з іншого, – повно;

- питання має відбивати важливу частину пройденної теми;

- питання за складністю має бути доступним студенту, а за змістом – відповідати критеріям майбутньої професійної діяльності або потребам навчання з інших дисциплін;

- при формулюванні питань слід уникати можливих натяків на правильні відповіді.

У блоці тестування як складової ІОС вишу повинен підтримуватись певний мінімальний набір тестових завдань. На думку В. І. Солдаткіна, цей набір містить завдання закритого типу з вибором одного правильного варіанта відповіді у вигляді тесту або графічних файлів; завдання закритого типу з вибором одного варіанта відповіді у вигляді тексту й можливого вибору свого варіанту відповіді; завдання відкритого типу з короткою вільною відповіддю; завдання закритого типу з уведенням слова (числа), кількох слів, фрази (фраз); завдання на встановлення правильної послідовності об'єктів (текстових чи графічних); складене завдання з матрицею відповідей [5, с. 300].

Завдання тестів можуть містити математичні формули, рисунки, графіку, анімацію, репродукції картин, звукові фрагменти музичних творів, фрагменти фільмів, спектаклів, балетів, відеозаписи фізичних і хімічних процесів тощо.

Черговість подання знань може визначатись логікою опанування навчального матеріалу або поетапного формування знань і вмінь, результатом відповіді іспитника на попереднє завдання, певним параметром (наприклад, складністю завдання) або випадковим вибором.

Блок тестування має забезпечувати обробку результатів тестування й формування наступної підсумкової інформації: загальний підсумок (складено / не складено), назва тесту, ім'я іспитника, дата й час початку та закінчення тесту, час, витрачений на виконання тесту, кількість поставлених питань, на які були отримані правильні відповіді, максимальний бал тесту, прохідний бал для тесту, набраний бал.

У змістовому наповненні ІОС вишу акумулюються:

- тематичний зміст банку тестових завдань і кожного тесту окремо;

- зміст і правильні відповіді для форм завдань, що допускають автоматичну перевірку;

- обмеження на час представлення кожного завдання і / або тривалості виконання тесту в цілому, кожного завдання, незалежно від форми його представлення;

- результати тестування, що містять ідентифікаційні характеристики студента, дату й час початку тестування, тривалість, результат

кожного сеансу тестування, тривалість представлення кожного завдання;

– протоколи сеансів тестування, що включають порядок слідування завдань, результат відповіді на завдання, кількість пропусків завдання іспитником.

Сюди ж можна віднести й *статистичні показники використання тестів і тестових завдань*:

– процент іспитників, які отримали позитивні / негативні оцінки;

– кількість правильних / неправильних відповідей з кожного типу питань, що входять у сценарій тестування;

– кількість правильних / неправильних відповідей у тесті;

– кількість студентів і час їх роботи в режимі самотестування;

– процент іспитників, що склали / не склали тест;

– інші показники, які враховують специфіку навчального закладу.

Блок адміністрування (електронний деканат) забезпечує управління освітньою діяльністю вишу. З цієї точки зору в його складі як частини ІОС можна виокремити такі інформаційні ресурси, що підтримують певний функціонал:

1. Управління навчальним процесом: до відповідної сукупності даних входять державні освітні стандарти, навчальні плани зі спеціальностей, навчальні програми з кожної дисципліни, графіки навчального процесу, розклади занять, штати професорсько-викладацького складу, навчальне навантаження та його розподіл за викладачами.

2. Моніторинг навчального процесу: списки студентів за навчальними групами, їх особові справи й навчальні картки, залікові книжки, зведена навчальна відомість за спеціальностями з даними про виконання навчальних планів і програм, накази про рух контингенту, інша інформація, необхідна для контролю навчального процесу.

3. Управління науково-дослідною роботою: інформаційна підтримка наукової роботи професорсько-викладацького складу й аспірантів, формування тематики наукових досліджень і розробок, звітів з НДР, інформація про публікації, гранти і т. ін.

4. Управління фінансами: бухгалтерський облік, розрахунок заробітної плати й стипендій, собівартості освітніх послуг, економічної стійкості вишу, регулювання договірної діяльності, контроль, планування й аналіз видатків.

5. Управління вишем у цілому: управління персоналом та організаційною структурою, управлінський облік, планування й звітність, документообіг.

Такими є основні складові змістового наповнення ІОС вишу, яке можна трактувати як *сукупність баз даних цільового призначення*. Це дозволяє сформулювати *ряд загальних вимог до інформації, що міститься в них*:

1. Повнота інформації. Визначається змістом державного освітнього стандарту, чинною нормативно-правовою документацією, завершеністю наповнення інформаційно-довідкової бази, кваліфікацією розробників – носіїв попереднього досвіду. Надлишок інформації ускладнює роботу з інформаційним фондом і його оновлення, збільшує витрати на зберігання й обробку інформації.

2. Достовірність інформації. Дані, включені до ІОС вишу, мають бути науково обґрунтованими, коректними, вивіренними, документованими.

3. Актуальність інформації. Дані в ІОС вишу повинні вчасно оновлюватись, причому одночасно й узгоджено в усіх його інформаційних блоках, а застарілу й непотрібну інформацію слід вчасно видаляти з ІОС.

4. Можливість незалежної зміни інформаційного й програмного (інструментального) забезпечення. Це досягається шляхом платформно-незалежних інструментальних засобів, розділенням фізичного рівня збереження даних і логічного рівня, який визначає структуру.

Висновки. Можна констатувати, що *розробники такого цілереалізувального комплексу, як ІОС вишу, повинні орієнтуватись*:

– на подолання розбіжності між загальнорозвивальною, соціокультурною компонентною й професіоналізуювальною складовою контенту ІОС;

– на його фундаменталізацію й посилення орієнтації на практику;

– на подолання розриву між вимогами до молодих спеціалістів і реальною їх підготовленістю до самостійної професійної діяльності;

– на компетентнісну модель оцінювання професійної й соціальної підготовленості випускників, інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.

У контексті ІОС нового покоління мають бути відображені міждисциплінарні, інтегровані вимоги до результату освітнього процесу. У свою чергу, виконання цих вимог дозволяє формувати здібності й готовність випускника виконувати інтегральну діяльність у світі праці й у суспільстві.

Формування контенту ІОС доцільно здійснювати з урахуванням специфіки дисциплінарного, інформаційно-довідкового блоку, блоків тестування й адміністрування навчального процесу.

Характеристика електронних дидактичних засобів як компонентів ІОС, організаційно-технічних та інформаційно-телекомунікаційних аспектів його створення вимагає окремого розгляду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляева С. А. Проблема единства фундаментальных и профессиональных знаний и построения учебного предмета в вузе / С. А. Беляева, З. А. Решетова // Современная высшая школа. – 1985. – № 4.
2. Берлинер Э. М. Автоматизированный контроль знаний студентов вузов / Э. М. Берлинер, И. Б. Глазырина // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения : сб. трудов междунар. научно-практ. конф. – М. : МГИУ, 2003. – С. 44.
3. Ефимова Е. Г. Об информационно-справочном обеспечении студентов дистанционной формы обучения / Е. Г. Ефимова // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения : сб. трудов междунар. научно-практ. конф. – М. : МГИУ, 2003. – С. 81–83.

4. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995. – С. 29.

5. Солдаткин В. И. О лицензионных требованиях по наличию электронных форм проверки знаний обучающихся в системе дистанционного образования / В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев, Е. И. Горбунова // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения : сб. трудов междунар. научно-практ. конф. – М. : МГИУ, 2003. – С. 300.

6. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины : аналитический доклад / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 239–240.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Заболотня Ю. В. - аспірант Криворізького державного педагогічного університету

Наукові інтереси: формування змістового наповнення інформаційно-освітнього середовища вишу

К. ДЕНЕК ПРО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНУ РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОГО ТУРИЗМУ

Оксана ЗАХАРОВА (Кіровоград)

Польський вчений і педагог К. Денек інтерпретує туристичне краєзнавство як освітньо-виховну практику, за допомогою якої формується свідомість і поведінка особистості.

Польский ученый и педагог К. Денек интерпретирует туристическое краеведение как образовательно-воспитательную практику, с помощью которой формируется сознание и поведение личности.

Ключові слова: краєзнавство, туризм, виховання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі краєзнавство в усіх європейських країнах переживає епоху ренесансу. Краєзнавчий рух у Польщі багатий на цікаві традиції, плідні пошуки і відкриття. Але мало любити свій край – його ще треба добре знати. Знання рідного краю не просто збагачує і звеличує людину, воно служить своєрідним містком, що єднає покоління минулі з поколіннями прийдешніми. Пошана до традицій давньої культури та славного минулого творить основи сьогодення, є запорукою майбутнього.

На думку таких відомих сучасних польських педагогів як В. Оконь, К. Денек, Ч. Купісевич та ін. краєзнавство є однією з загальнопедагогічних концепцій, яка забезпечує тісний зв'язок навчання і виховання з життям. В цьому краєзнавство, як зазначають Ф. Бережницький, Ч. Купісевич, В. Оконь та ін., близьке до теорії різнобічної освіти. Так ставилося питання вже у рішеннях Першого Загальнопольського Краєзнавчого Конгресу, який відбувся ще 12-13 липня 1929 р. Конгрес поставив завдання посилення взаємодії польського краєзнавства з наукою, поглиблення у громадян відчуття прив'язаності до рідної землі, а також прийняття краєзнавства як однієї з виховних засад в освіті.

Нині актуалізуються питання, з одного боку – як організувати вивчення краєзнавства «розумніше, ефективніше, сучасніше і краще?», а з іншого – як краєзнавство має виконувати свої навчально-виховні завдання у «плинній сучасності», «суспільстві ризику?». Відповіді на ці питання важливі не тільки для краєзнавців, туристів, вчителів, активістів і організаторів краєзнавчо-туристичного руху. Ними зацікавлена вся громадськість.

Виклад основного матеріалу. Роль краєзнавства у навчально-виховній системі акцентує загальнопедагогічний принцип різноманітного використання краєзнавства в освітній діяльності. Цей принцип доповнюється так званим краєзнавчим підходом до навчально-виховного процесу, який виявляється у конкретизації, підтвердженні вивчених на уроках фактів, явищ, подій і процесів у безпосередньому контакті з реальністю. Краєзнавчий підхід знаходить відображення в холистичному засвоєнні знання з різних предметів, у їх доповненні, поглибленні, зміцненні. Такий підхід необхідний в інтегрованому, блоковому і різносторонньому навчанні [6].

Краєзнавчий підхід до вивчення змісту навчальних предметів дає найкращі результати тоді, коли:

– вчитель має необхідні знання про природні, соціально-економічні і історичні особливості розвитку рідного краю, уміє виділити краєзнавчу специфіку місцевого середовища, поєднати дидактичний зміст навчального предмету з фактами і прикладами оточуючої реальності;

– учні знають і використовують «краєзнавчий мінімум», що стосується середовища школи і регіону;

– школа має необхідні навчальні посібники, краєзнавчу літературу, мапи, туристичне обладнання.

Краєзнавство є необхідним чинником підвищення якості навчально-виховної роботи, оскільки розвиває у молодшого покоління дослідницькі здібності й ознаки, які характеризують творчу особистість, а саме:

– уміння концентруватися на обраному предметі;

– уміння побачити, сформулювати і запропонувати шляхи розв'язання проблеми;

– систематичність в збиранні необхідних матеріалів;

– любов до експериментування та потребу «відкриття» реальності в усіх її аспектах: соціальному, культурному, історичному, природному.

Сучасний польський педагог-новатор Казимир Денек у своїх численних працях обґрунтовує туристичне краєзнавство як наукову дисципліну і галузь педагогіки [9, с.11-23].

У концепції К. Денека туристичне краєзнавство широко інтерпретується як освітньо-виховна практика, за допомогою якої молодь пізнає потенціал культури і мистецтва, засвоює вміння його використання. Зокрема, видатний польський вчений і педагог вважає, що прищепити людині національні риси можна лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території [5]. Вивчення і втілення в життя інноваційної за своїм соціально-педагогічним характером концепції К. Денека дозволяє значно ефективніше задіяти такий чинник, як суб'єктність учасників освітнього процесу у всій багатогранності, суперечності, нелінійності їх розвитку, нелінійності і різноспрямованості освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

К. Денек наголошує, що методика формування свідомості і поведінки повинна бути звернена до духовної суті молодої людини. Сам зміст навчально-рухової діяльності включає ситуації, які можна використовувати для виховання почуття поваги до слабшого, обов'язку і відповідальності, власної гідності, гордості тощо. Не слід забувати про вибір необхідних шляхів і засобів для якнайкращого впливу на особу, яка розвивається. Навчально-виховний процес пов'язаний з необхідністю використання методів заохочення і покарання, привчання і вправлення, які сприяють прояву і закріпленню необхідних і гідних способів поведінки. Звідси випливає єдність найважливіших аспектів

навчання і виховання, навчально-виховної і культуротворчої складових у діяльності педагогів.

Дотримання принципу індивідуального підходу передбачає відповідність педагогічних впливів життєвому досвіду, силам і можливостям вихованців. Виховний процес має ґрунтуватись на індивідуальних особливостях вихованців, створювати можливості для виникнення і прояву нових, цінніших інтересів і потреб особистості [2].

Краєзнавчий туризм дає можливість безпосереднього контакту з оточуючою реальністю. Таке пізнання не повинне зводитися до випадкового оглядання. Організатори краєзнавчо-туристичної діяльності, на думку К. Денека, повинні прагнути, щоб вона мала характер свідомого і доцільного дослідження, яке спрямовується зацікавленістю, захопленнями, прагненнями молоді. Для цього необхідна ґрунтовна підготовка до збирання під час краєзнавчо-туристичних занять цікавих матеріалів, проведення інтерв'ю, пошуку інформації про різноманітні факти, явища і процеси. Таким чином, формування пізнавальної допитливості молоді стає головним виховним завданням краєзнавчо-туристичної діяльності.

Добре підготовлені краєзнавчо-туристичні заняття допомагають їх учасникам у засвоєнні, розумінні і «переживанні» змісту навчальних предметів. Вони є також джерелом нових знань і чинником поглиблення, способом закріплення засвоєних відомостей, перевірки їх на практиці.

Туристичне краєзнавство має неабиякі можливості для формування соціально-ціннісних поглядів, переконань, життєвих позицій; воно дає можливість отримання критеріїв оцінки фактів, явищ, природних, соціальних, культурних, технічних процесів. К. Денек підкреслює: є всі підстави вважати, що краєзнавчий туризм задовольняє постулат безпосереднього пізнання світу концепції відкритого навчання. Теоретичною основою цієї концепції, як відомо, є теза Ж. Піаже про безпосередній контакт з реальністю і взаємодію з ровесниками. Звідси – потреба уможливлення для молоді безпосереднього і широкого контакту з реальністю як необхідної вихідного пункту для раціонального творення власних понять, суджень і узагальнень. Пізнавальна діяльність обумовлює розумовий, афектний і психомоторний розвиток молодої людини [10].

Освіта з точки зору краєзнавчого підходу має бути «глобальною», цілісною, спиратися на минуле, сьогодення і майбутнє країни. Розширення ролі краєзнавства і туризму в навчально-виховному процесі сприятиме не тільки ліквідації зайвого змісту навчання в межах окремих навчальних предметів, але

наочно покаже зв'язки між ними і доведе до їх інтеграції.

Краєзнавство в змозі відіграти роль катализатора для надання навчально-виховному процесові характеру полікультурності, що допоможе молоді справитися з викликами часу і завданнями, що постають перед місцевими громадами у зв'язку з прискореними процесами європейської інтеграції і глобалізації.

Отже, роль краєзнавства і туризму в освіті виявляється у тому, що вони задовольняють різноманітні потреби молоді, слугують розумовому, соціально-моральному, патріотичному, національному, багатокультурному, громадянському, екологічному, естетичному і оздоровчому вихованню [1, s. 151-324; 2, s. 133-175] та такій організації вільного часу, яка забезпечує різнобічний розвиток особистості [7].

Сучасне туристичне краєзнавство, на думку К. Денека, має стати чимось значно більшим, ніж тільки доповнення знань з навчальних предметів – своєрідною філософією, способом мислення і стилем життя молоді, яка повинна допомогти суспільству «...зберегти те, що є кращим в нашій культурній традиції і водночас перейняти найкраще з інших національних культур, зміцнюючи і розвиваючи в той спосіб польську національну ідентичність, але й роблячи з неї один з істотних складників ідентичності європейської?» [11].

К. Денек зазначає: «Ми є свідками ренесансу осмислення нашого зв'язку з місцем, замкнутим лінією горизонту, місцем, в якому народилися. До наукових досліджень і буденної мови повертаються такі терміни, як мала і велика Вітчизна, Батьківщина, регіональна і національна спадщина, патріотизм, ідентичність в масштабах локальному, регіональному, національному і глобальному... Вони знаходять віддзеркалення у змісті шкільних предметів і міжпредметних зв'язків (регіональна освіта – культурна спадщина в регіоні, європейська освіта)» [4, s.7-15].

«Нове розуміння освіти» за К.Денеком – це не тільки традиційні навчання і виховання, але також процес збереження традицій, спосіб утримання національної спадщини [3]. Своєрідність, оригінальність, специфіка національна, регіональна, локальна є істотними складовими частинами окресленої таким чином освіти, засадничими цінностями якої є велика і мала Вітчизна.

В Хартії Польського регіоналізму, ухваленій 25 вересня 1994 р. на V Конгресі Регіональних товариств культури у Вроцлаві, стверджується, що «найвищою цінністю поляків є Вітчизна». Істотну роль в процесі навчання і виховання відіграє освіта, оперта на культурну спадщину регіону, «малої Вітчизни».

Проблематика малих Вітчизн і регіональної ідентичності є джерелом виховання громадянства і патріотизму. В діяльності освітній, культуротворчій, «треба намагатися, щоб поняття Вітчизни починалося від порогу батьківського дому і через дошкільний заклад, школу, активність професійну, культурну, регіональну супроводжувало дітей, молодь, дорослих на шляхах, що ведуть в далекий світ життя» [4, s.14].

Можна стверджувати, що «малі Вітчизни» і регіональна ідентичність є великою і актуальною тематикою всієї польської культури. В понятті регіоналізму для польських авторів рівною мірою поєднуються сфери фізична, матеріальна, духовна, об'єднані загальним поняттям культури.

На нашу думку, «нове розуміння освіти», обґрунтоване в численних працях «польського В.Сухомлинського» - проф. К.Денека, варте на увагу в світлі розробки вітчизняних Концепцій громадянського і патріотичного виховання. Згадані Концепції повинні стати програми побудови національної ідентичності в органічному зв'язку з ідентичністю локальною і регіональною, з тим, щоб засадничими цінностями «нової української освіти» стали велика і мала Вітчизни.

Висновки. Великі можливості для вирішення завдань виховання має краєзнавчо-туристична діяльність, що обумовлюється її змістом (розмаїттям інтелектуальних, пізнавальних, емоційних і моральних компонентів) та формами організації, в яких поведінка учасників відкрита для спостереження педагогом у різноманітних ситуаціях та емоційних станах. При цьому уважність постійних тісних контактів і емоційність взаємовідносин відкривають перед педагогом можливості для створення необхідних для виховання ситуацій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Denek K., Edukacja. Dziś - jutro, Leszno-Poznań-Zary 2006, s. 151-324.
2. Denek K. Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa 1989.
3. Denek K. Ku dobrej edukacji. Toruń, 2005.
4. Denek K. Najwyższa wartość dziedzictwa narodowego. Przegląd Wielkopolski 1(67) / 2005.
5. Denek K. Ojczyzna. Podstawowa wartość edukacji kulturalnej, regionalnej i krajoznawczo-turystycznej (w:) Edukacja kulturalna w życiu człowieka, (red.) D. Jankowski. Kalisz 1999.
6. Denek K. Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej, [w:] W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1994.
7. Denek K., Pedagogiczne aspekty czasu wolnego, „Lider» 2006, nr 12.
8. Denek K., W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole, Poznań 2000, s. 133-175.
9. Kojs W. Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka (w:) Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, (red.) W. Kojs, E. Piotrkowski, T. M. Zimny. Częstochowa 2002.
10. Moralne aspekty treści kształcenia, W. Kojs (red.), Katowice 2009.

11. Podemski K., Ziolkowski M. Czy Wielkopolska jest (społecznie) bliżej Europy? „Przegląd Wielkopolski” nr 3 (65) 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Оксана Віталіївна - викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Державної льотної академії України.

Наукові інтереси: краєзнавчо-туристична діяльність в педагогічній системі К.Денека.

МОДЕРНИЗАЦІЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ОРИЕНТАЦІЇ ШКОЛЬНИКІВ

Мусейб ІЛЬЯСОВ (Баку, Азербайджан)

У статті розкриті особливості профорієнтаційної роботи. Був використаний досвід США та Японії в цій галузі. Також розглядаються актуальні проблеми вдосконалення профорієнтаційної роботи.

В статті раскрыты особенности профориентационной работы. Был использован опыт США и Японии в этой области. Так же рассматриваются актуальные проблемы совершенствования профориентационной работы школы.

Ключові слова: профорієнтація, професійне самовизначення, професійна самореалізація, професійна мотивація.

В условиях постиндустриальной цивилизации стало очевидным, что узкий специалист не сможет вписаться в новые, постоянно изменяющиеся условия, не сможет быть профессионально мобильным. Нужен образованный специалист, обладающий высоким уровнем познавательных способностей, умеющий самостоятельно ориентироваться в изменяющемся мире, способный принимать ответственные решения в нестандартных ситуациях, добиваться максимально возможных результатов [1]. В связи с современным социальным заказом общества в образовании формируется новая социально-личностно-ориентированная парадигма образования. Согласно принципу "творческой самостоятельности", система образования, в основу которой положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов, должна быть заменена системой, основа и цель которой - развитие творческой самостоятельности. Ведь "субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется, но в них же создается и определяется" (С.Л.Рубинштейн). Исходя из этого, задача современной педагогики представляется нам следующим образом: путем организации реальных творческих действий созидать и определять образ человека. И если традиционная парадигма рассматривала институт образования как самостоятельное учреждение, где растущий человек приобретает знания, умения и навыки для будущей жизни, то новая рассматривает ее как частицу реальной жизни, где личность, готовая к жизни, воспитывается трудом и жизнью, принимая самое непосредственное участие в практически-деятельностном освоении окружающей действительности.

Переход нашего общества к рыночной экономике повлек за собой изменения в системе жизненных ценностей, жизненных приоритетов, проявляющихся в утрате нравственных и идеологических ориентиров, нарушении преемственности ценностей старшего и младшего поколений, резком возрастании значимости для личности материальных благ. Кризис особенно сказывается на формировании ценностных ориентаций молодежи. В то же время успешность развития нашей страны в новых экономических условиях зависит от трудовых и ценностных ориентаций выпускников школ. Усвоенные человеком, хорошо дифференцируемые им ценности, служат критериями выбора жизненных целей, стандартами и основами оценок и самооценок, которыми личность руководствуется в выборе будущей профессии, всей своей жизнедеятельности.

В рыночной системе личность отвечает сама за себя. Она сама должна находить себе работу, развязывать сложные жизненные и социальные узлы. Навязывать человеку то, чего он не хочет или не может, нельзя. Должно быть призвание, пригодность человека к той или другой деятельности. Личность должна быть в гармонии со своими способностями. Главная задача при рыночных отношениях – не подготовка человека по конкретной специальности, а формирование личности, готовой правильно осуществить выбор профессии, осознать значение мобильности профессиональных функций в условиях научно-технического прогресса и конкурентной борьбы.

Анализ теории и практики профориентационной работы школы раскрывает противоречия между потребностью общества в выпускнике школы, обладающем такими личностными качествами, как профессиональный долг, профессиональная ответственность, профессиональная честь, самостоятельность, способность принимать решения, и недостаточной разработанностью педагогических условий организации профориентационной работы школы, способствующих выявлению этих качеств

учащихся. В этих условиях в теории и практике педагогического образования проблема свободы выбора профессии, профессионального самоопределения и самореализации личности будущего специалиста в профессиональной деятельности приобретает остроактуальный характер.

Опираясь на анализ научных публикаций, хотелось бы отметить, что в последние годы разработка теоретических и практических проблем профессионального самоопределения и профориентации значительно активизировалась. Отмечается ряд исследовательских направлений, посвященных проблеме профессионального самоопределения подрастающего поколения: создание системы профориентации, вооружающей школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности; разработка диагностических методик изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии [2; 3; 4] научное обоснование теоретических и методических основ профессионального консультирования молодежи, создание банка профессиокарт [5; 6]; разработка системного подхода к профориентации школьников [7]; изучение общественно-значимых мотивов выбора профессии [8]; управление профессиональной ориентацией в школе [9; 10] и др.

Несмотря на имеющиеся публикации и положительные результаты в области профориентации, на сегодняшний день профориентационная работа в школах поставлена очень слабо, в большинстве случаев не приносит должного результата, не является эффективной или не ведется вообще, что часто приводит к неправильному выбору профессии учащимися, а, следовательно, нереализованности личности учащегося в профессиональной деятельности. Большинство выпускников средних школ не имеют всесторонних и глубоких знаний о профессиях. Следует признать, что и по сей день на столе обучающегося, на столе педагога нет достаточно репрезентативного массива (массива, который достаточно полно отражал бы мир профессионального труда) психологически и педагогически обработанных описаний профессий. Ведь, для того чтобы выбрать, надо знать, из чего можно выбирать (ориентироваться в пространстве выбора). Поэтому при выборе профессии или специальности молодежь неизбежно сталкивается с трудностями. Окончательное решение о выборе профессии определяется не интересом к какой-либо профессии, а отношением и интересом к учебным дисциплинам. Печальное последствие такого

подхода известно: человек вынужден либо менять специальность, либо всю жизнь заниматься нелюбимым делом. Именно поэтому профориентация в современных условиях все еще не достигает своей главной цели - формирования у молодых людей профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества. Общество не может и не должно мириться с тем, что из прекрасного выпускника школы отнюдь не всегда впоследствии выходит высококлассный специалист, и безучастно наблюдать, как нередко практически впустую тратятся деньги на образование.

В сознании большинства людей укоренилось также и ложное представление о том, что в условиях рыночной экономики необходимость в профориентационной деятельности вообще снимается. К сожалению, такое мнение нашло себе сторонников и среди педагогов. Низкий уровень профориентационных работ выступает в настоящее время одним из основных факторов, которые объективно приводят не только к потере трудовых ресурсов для общества, нарушению баланса воспроизводства рабочей силы и подрыву нормальной трудовой мотивации, но и к снижению уровня жизни молодежи, которое влечет за собой такой спектр негативных явлений, как бездуховность, социальная дезадаптация, маргинализация, ухудшение физического и психического здоровья.

На сегодняшний день проблема профессионального воспитания, профориентации школьников решается в основном в двух направлениях: диагностическом, связанном с выявлением профессиональных интересов, склонностей и способностей, и воспитательном, включающем формирование и развитие профессиональных интересов и способностей личности.

Мы считаем, что существенным недостатком профориентации в общеобразовательной школе является отсутствие личностного подхода к ученику, который находится в ситуации выбора профессии, отсутствие возможности выявления уровня сформированности у него трудовых и нравственно-этических качеств, что необходимо для успешной деятельности в избираемой профессии. Именно эти качества, на наш взгляд, способствуют наиболее успешному проявлению знаний, привычек и способностей, приобретенных в процессе обучения, а также формированию личности специалиста, увлеченного своей профессией и любящего ее.

В период модернизации системы образования значительно актуализируется

проблема профессионального самоопределения и профессионального воспитания школьников, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции. Происходящие в обществе изменения определяют новые требования к организации и содержанию образования, призванного создавать условия самоопределения человека в системе социальных и профессиональных ценностей. Сегодня, наряду с высокой профессиональной компетентностью, современному обществу нужен специалист с высоким уровнем профессионального самоопределения, с осознанием социальной и профессиональной ответственности, обладающий системой профессионально значимых ценностных ориентаций, высокой мотивацией своей деятельности, умеющий творчески относиться к труду и своей профессии, умеющий принимать нестандартные решения в сложнейших жизненных ситуациях. В этих условиях, в теории и практике педагогического образования проблема свободы выбора профессии, самоопределения и самореализации личности будущего специалиста в профессиональной деятельности приобретает остро актуальный характер. По нашему мнению, профессионально-личностное самоопределение представляет собой сложный и многоаспектный процесс поиска, осмысления и понимания личностью своего профессионального пути развития и предназначения, что находит свое выражение в определенном уровне сформированности знаний, умений, мотивов, смыслов, ценностей, представлений о профессиональном долге, профессиональной ответственности. Таким образом, наличие данных качеств характеризуют, в первую очередь, нравственную готовность личности к профессиональному и жизненному выбору.

Главная цель профориентационной работы в школе заключается в обеспечении профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям личности и адекватным требованиям общества. На сегодняшний день проблема профессионального воспитания, профориентации школьников решается в основном в двух направлениях: диагностическом, связанном с выявлением профессиональных интересов, склонностей и способностей, и воспитательном, включающем формирование и развитие профессиональных интересов и способностей личности.

Мы считаем, что существенным недостатком профориентации в общеобразовательной школе является отсутствие личностного подхода к ученику, который находится в ситуации выбора

профессии, отсутствия возможности выявления уровня сформированности у него нравственно-этических качеств, необходимых для успешной деятельности в избираемой им профессии. Именно эти качества, на наш взгляд, способствуют наиболее успешному проявлению знаний, привычек и способностей, приобретенных в процессе обучения, формированию личности специалиста, увлеченного своей профессией, любящего ее. По нашему мнению, образовательно-воспитательный процесс современной школы корректирует работу по профессиональному воспитанию и профессиональной ориентации молодежи, если: задача развития нравственно-этических качеств школьников, связанных с избираемой профессией, станет приоритетной; решается задача формирования у учащихся представлений о профессиональном долге, профессиональной ответственности, профессиональной этике; воспитываются творческое отношение к труду, трудолюбие и привязанность к выбранной профессии; обеспечивается системность и целостность профориентационной работы в соответствии с требованиями профилизации; профориентационная работа школы интегрируется с социально-психологической службой; обеспечивается широкое систематическое информирование учащихся с помощью компьютерных технологий, СМИ и других средств, о всех возможных профессиях и способах получения профессиональной подготовки в различных сферах трудовой деятельности, востребованных в стране; организуется трудовая деятельность учащихся и учителей в производственной и непроизводственной сферах на благо школы и общества, в сочетании с ценностно-ориентированной деятельностью; содержание учебных предметов гармонично сочетаются с профессионально ориентированным содержанием факультативных занятий, занятий-кружков и предпрофильных курсов.

Интересно отметить, что в настоящее время в США, где, кстати, и появилось впервые «движение профориентации», курс Career Development (развитие карьеры) включен в систему образования, проводится для детей в возрасте от 5 до 14 лет и направлен на самопознание, планирование карьеры, знакомство с профессиями и нравственными требованиями. (11, с. 96).

В Японии также разработана уникальная научная методика, автором которой стал ректор университета в Азии - профессор Фукуяма. Сейчас метод Фукуямы широко применяется в японских школах.

Первый принцип, который считается предпосылкой к выбору профессии, – это способность к самоанализу. Учащийся, зная

свои личностные черты и склонности, после глубокой самооценки должен накопить как можно больше информации о профессиональной этике и о профессиях, из ряда которых он хочет выбрать свою. Этому способствуют наблюдения за выполнением той или иной профессиональной деятельности, изучение справочной литературы. Сравнение данных о себе и о нравственных требованиях, предъявляемых к человеку данной профессии, позволяет ему принять решение. Однако основной принцип японской системы - реальные пробы, обеспечивающие проверку умственного выбора с помощью собственного трудового и нравственного опыта. Школьникам предоставляют возможность поработать. Каждый год ученики 7-9 классов по желанию выполняют разные виды работ, отражающие в первую очередь рынок труда в Японии. В итоге японские школьники в неполной средней школе трижды участвуют в профессиональной деятельности и в идеале за три года проходят 48 профессиональных проб. Полученный при этом опыт фиксируется преподавателями в так называемом F-тесте. Учащиеся, опираясь на результаты исследования и тестирования учителями их индивидуальности, по 62 пунктам, выводят себе оценки (по пятибалльной системе). Эти оценки отражают степень выраженности у них определенных нравственных качеств и профессиональных умений учеников. Затем оценки ставят учителя или специалисты по профориентации. По каждому пункту устанавливают величину расхождения баллов учителя и учащегося. В результате вычисляется индекс самооценки школьника. Далее все 62 пункта используют для того, чтобы определить, насколько четко испытуемый представляет себе, какие нравственные качества нужны для профессий, которым он лучше всего подходит. Учитель по специальной таблице устанавливает степень важности указанных им пунктов. В итоге, специалист по профориентации, тестируя учащихся постоянно, может корректировать работу с каждым конкретным школьником, предоставляя ему право пробовать себя в самых различных сферах трудовой деятельности. Кроме того, японская методика включает в себя процесс формирования у ребенка нужных для выбранной им специальности нравственных качеств. Со временем, школьные программы подстраивают под определенную профессию. Данные о каждом ученике, о его успехах и просчетах обрабатывают компьютеры. Затем учителя, исходя из накопленного материала, могут предложить школьнику необходимые ему программы обучения или дополнительно поработать, для того чтобы он смог расширить свой опыт. Подобные рекомендации адресуют как отдельным ученикам, так и классу в целом.

Японская система профориентации позволяет учащимся к окончанию школы практически стопроцентно выбрать профессию в соответствии с наклонностями и способностями (12).

Таким образом, ориентируясь на зарубежный опыт, мы можем предположить, что если профориентационная работа будет представлять собой систему, непрерывно осуществляемую на протяжении всего времени обучения ребенка в школе (с 1-го по 11-й классы) с учетом возрастных особенностей, уровня образования и профориентационной подготовки, способностей, возможностей, интересов и личностных качеств учащихся, то, несомненно, результат будет убедительным.

По нашему мнению, образовательно-воспитательный процесс современной школы корректирует работу по профессиональному воспитанию и профессиональной ориентации юношей и девушек, если будет соблюдаться следующая технология: **во-первых**, обеспечение широкого, систематического информирования учащихся с помощью компьютерных технологий, СМИ и других средств обо всех возможных профессиях и способах получения профессиональной подготовки в различных сферах трудовой деятельности, востребованных в стране, развитие у школьников интереса к труду вообще и к определенной профессии в частности, развития способности к анализу соотношения требований профессии и личных данных, организация трудовой деятельности учащихся и учителей в производственной и непроизводственной сферах на благо школы, общества, в сочетании с ценностно-ориентированной деятельностью, обеспечение приоритетности задачи развития нравственно-этических качеств школьников, связанных с избираемой профессией; **во-вторых**, обеспечение системности и целостности профориентационной работы, в соответствии с требованиями профилизации, решение задачи формирования у учащихся представлений о профессиональном долге, профессиональной ответственности, профессиональной этике, воспитание творческого отношения к труду, проявление трудолюбия и привязанности к избранной профессии, гармоничное сочетание содержания учебных предметов с профессионально ориентированным содержанием факультативных, кружковых занятий и предпрофильных курсов, интеграция профориентационной работы с социально-психологической службой, способствующей выявлению и развитию профессиональных ориентаций обучающейся молодежи; **в-третьих**, диагностика, сравнение и уточнение результатов, разработка рекомендаций.

Следовательно, профориентационная работа при обучении должна быть направлена на осуществление учащимися первичного элементарного анализа профессий. Она должна четко определить два основных момента: содержание профессий и необходимые для нее способности и умения. В дальнейшем предполагается закрепление этого стереотипа на многообразном профессиональном материале с основным акцентом на самооценку, самоанализ и самовоспитание в соответствии с намечающимися профессиональными интересами. В X-XI классах особо важно развивать профессиональную мотивацию, практиковаться в интересующей области, проводить работу по определению соответствия между требованиями профессии и возможностями ученика, а параллельно с этим формировать устойчивую позицию выбора, так как именно в этот период заканчивается процесс профессионального самоопределения, что подразумевает полную готовность выпускников к реальному и осознанному выбору профессии [13, 117].

Таким образом, мы можем предположить, что если профориентационная работа будет представлять собой систему, непрерывно осуществляемую на протяжении всего времени обучения ребенка в школе (с 1-го по 11-й классы) с учетом возрастных особенностей, уровня образования и профориентационной подготовки, способностей, возможностей,

интересов и личностных качеств учащихся, то, несомненно, результат будет убедительным.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д., 1996. – 212 с.
3. Пряхников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 287 с.
4. Критерии готовности учащихся к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н. Чистяковой. - М.: Филология, 1998. – 189 с.
5. Климов Е.А. Памятка профконсультанту. - М.: РОСТ, 2002. – 62 с.
6. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. СПб., 2003. – 212 с.
7. Сахаров В.Ф. Система профессиональной ориентации учащихся средних школ. - Киров: Волга-Вят, 1977. – 176 с.
8. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов профессии. - Киев: Рад.шк. 1980. – 170 с.
9. Успенский В.Б. Управление профессиональной ориентацией в школе. - Ярославль, 1994. - 200 с.
10. Захаров Н. Л. Профессиональное ориентирование школьников. - М.: 1988. – 178с.
11. Романова Е. С. Психодиагностика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. – 310 с.
12. Профориентация школьников: наука или гадание на кофейной гуще? <http://www.profsvita.org.ua/>
13. Педагогика: Учебник. /Под ред. Л.П.Крившенко. М.: Велби. Изд-во Проспект, 2006.- 412 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ильясов Мусеиб Ибрагим оглы - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Азербайджанского Государственного Педагогического Университета.

Научные интересы: профессиональная ориентация школьников, проблемы самореализации личности.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Юлія ІВАНОВА (Кіровоград)

У статті розглядається значення педагогічної майстерності студентів як передумови становлення майбутнього соціального педагога. Проаналізовано поняття та результати дослідження самооцінки студентів щодо сформованості (рівня) їх педагогічної майстерності.

В статті розглядається значення педагогічного мастерства студентів як передумови становлення майбутнього соціального педагога. Проаналізовано поняття та результати експерименту самооцінки студентів щодо сформованості їх педагогічного мастерства.

Ключові слова: соціальний педагог, педагогічна майстерність, професіоналізм педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка, рівні та критерії майстерності.

У житті кожного настає такий період, коли йому потрібна допомога іншої людини, групи людей, цілого суспільства. І в цій ситуації важливу роль можуть відіграти як соціальні інститути, так і спеціалісти, серед яких соціальний педагог посідає особливе місце. Суспільна ж потреба у таких фахівцях сьогодні

вкрай необхідна. У той же час ми добре усвідомлюємо, що лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати складні та суперечливі проблеми.

Аналізуючи розвиток освіти в Україні, можна стверджувати, що здійснення професійної підготовки соціальних педагогів має свої особливості. Насамперед вони зумовлені специфікою процесу становлення та розвитку професії соціального педагога. Підготовка фахівців для соціальної сфери у вищих навчальних закладах України почалася відносно недавно, тому однією з проблем, яка потребує аналізу та розробки, є підвищення рівня професійної майстерності спеціалістів. А також, у зв'язку з цим, і проблема формування необхідних професійних умінь та навичок майбутніх соціальних педагогів.

У педагогічній науці частково систематизовано знання про професійну підготовку соціальних педагогів, обґрунтовано важливе значення цієї професії, проведено дослідження передумов виникнення та розвитку інституту соціальних педагогів тощо. Ці проблеми були досліджені у роботах таких вчених, як: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, Л.І. Міщик, І.І. Мигович, А.В. Мудрик, С.Ю. Пашенко, В.А. Поліщук, О.М. Сорочинська, В.М. Тименко, С.Р. Хлебик та інші.

Узагальнюючи зміст соціальної педагогіки, необхідно в першу чергу звернути увагу на цілі такої діяльності:

- створення умов, за яких кожна людина може максимально виявити власні можливості й отримати все, що вона повинна отримати за законом;

- збільшення рівня самостійності клієнтів, які звернулися до соціального педагога, їхньої здатності контролювати особисте життя і більш ефективно вирішувати проблеми, що з'являються;

- адаптація або реадaptaція людей у суспільстві;

- створення умов, за яких людина, не зважаючи на фізичне каліцтво або за умови фізичної кризи, може жити, зберігаючи почуття власної гідності, поваги до себе з боку оточуючих;

- досягнення соціальним педагогом такого результату роботи, коли необхідність у його допомозі відпадає [6, с. 45-46].

Виходячи з цього, ми бачимо, наскільки важливий професіоналізм у соціальній педагогіці, яки залежить доля людини від рішень такого фахівця. Можна спостерігати за тим, як одним соціальним педагогом легко вдається знайти спільну мову з клієнтами, перебороти конфліктні ситуації, інші ж почувають себе дискомфортно; одні швидко й уміло вирішують проблеми, іншим необхідно більше часу. Звичайно, все це залежить від особистісних якостей соціального фахівця. Їх можна розділити на три групи: психологічні характеристики, що є складовою частиною здатності до цього виду діяльності, психолого-педагогічні якості, спрямовані на удосконалення соціального педагога як особистості, та психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту індивідуальності. Також важливою для успішної діяльності майбутнього соціального педагога виступає професійна підготовка – єдність структури, змісту та цілей навчання і виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок, необхідних для професії.

Соціальний педагог – це педагог, який здійснює комплекс заходів щодо соціально-педагогічної допомоги, соціального виховання, освіти і розвитку особистості. Конкретизація діяльності соціального педагога впливає із його основних функцій. Для реалізації цих функцій соціальний педагог повинен мати добру професійну підготовку, знання з різних галузей психології, педагогіки, фізіології, економіки, законодавства, статистики; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні, економічні процеси в суспільстві й критично їх оцінювати; вміло контактувати і взаємодіяти з різними типами клієнтів; мати професійний такт, який може допомагати викликати симпатію і довіру у клієнта, зберігати професійну таємницю, проявляти делікатність з усіх питань, що стосуються сторонньої людини; уміти оперативно приймати потрібне рішення навіть в екстремальних ситуаціях. Звичайно, для досягнення позитивного результату соціальний педагог має бути майстром своєї справи. Доречним стає висловлювання Ш. Амонашвілі: “Вчителем не народжуються, а стають. Майстерність вчителя можна опанувати” [1].

У педагогічній літературі зустрічаються різні тлумачення поняття «педагогічна майстерність». Розглянемо лише найбільш поширені:

Педагогічна майстерність – “характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)” [2, с. 251].

Педагогічна майстерність – “це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [4, с. 30].

Педагогічна майстерність – “це досконале, творче виконання педагогом-вихователем своїх професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості вихованців, забезпечення високого їхнього інтелектуального й морально-духовного розвитку” [3, с. 115].

Педагогічну майстерність не можна пов'язувати з вродженими якостями особистості, оскільки педагогічна професія є масовою і в такому випадку не можна покладатися лише на талант. На думку А.С. Макаренка, це спеціальність, якої потрібно навчатися. Таке навчання в першу чергу полягає в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації спеціальних знань та навичок.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Її не можна просто звести до розвитку спеціальних умінь. Сутність майстерності – в особистості педагога, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей.

Майстерність соціального педагога – це вияв його найвищої форми активності у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі та розкривається в доцільному використанні засобів та методів роботи в кожній ситуації надання допомоги особистості у вирішенні різних життєвих ситуацій, що виникають протягом життєвого шляху.

Соціальний педагог – своєрідний духовний наставник, який упродовж ряду років ніби “веде” дитину, сім’ю, здійснює соціальний патронаж, піклується про формування етичних, загальнолюдських цінностей у соціумі, допомагає передбачати і вирішувати конфліктні ситуації підопічних, сприяючи їм у контактах із відповідними фахівцями.

Критеріями педагогічної майстерності є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків із вихованцями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності) [4, с. 34].

Ряд дослідників (І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос, О.Г. Мирошник, В.А. Семашко, Н.М. Тарасевич) виділяють рівні майстерності педагога:

1. Елементарний рівень. Наявні лише окремі якості професійної діяльності, найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії. Продуктивність діяльності невисока.

2. Базовий рівень. Володіння основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями та колегами розвиваються на позитивній основі тощо. Цього студенти досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

3. Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Він самостійно планує та організовує свою діяльність на тривалій проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

4. Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність буде, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформований індивідуальний стиль професійної діяльності [4, с. 34-35].

Отже, педагогічна майстерність виявляється не лише в теоретичних знаннях, а передусім у конкретній діяльності соціального педагога. Тому і завданням вищого навчального закладу є допомога студентам в опануванні основ майстерності для усвідомленого та продуктивного початку професійної діяльності.

На думку таких вчених як А.Й. Капська, О.В. Безпалько, О.В. Биковська, Р.Х. Вайнола, О.Г. Карпенко та інших, крім ряду теоретичних знань, соціальний педагог повинен уміти:

- слухати інших цілеспрямовано і з розумінням;
- збирати інформацію, щоб підготувати соціальну оцінку і звіт;
- формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;
- спостерігати й інтегрувати вербальну і невербальну поведінку;
- спрямовувати зусилля юних клієнтів на вирішення їхніх проблем і здобуття довіри у них;
- обговорювати делікатні проблеми з увагою і підтримкою, викликаючи довіру клієнта;
- знаходити творчі шляхи вирішення проблем клієнта;
- визначати необхідність часу припинення допомоги клієнтові;
- бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами;
- забезпечувати зв'язок між різними організаціями й окремими людьми [6, с.51].

Крім цього, соціальному педагогові необхідно володіти такими якостями, як: природність, доброзичливість, емпатія, відвертість, делікатність, конкретність тощо. Він просто повинен уміти грамотно навчати інших, служити зразком у професійних відносинах, пояснювати складні асоціальні явища, ефективно організовувати власну роботу, вишукувати джерела і діставати кошти на надання допомоги іншим, оцінювати власну поведінку та почуття.

Звичайно, уявити роботу соціального педагога неможливо без розгляду питання педагогічної майстерності. У той же час, це досить складне, багаторівневе утворення, у якому доцільно виділити наступні модулі: морально-духовні вартості (гуманістична спрямованість), професійна компетентність, здібності до педагогічної діяльності і педагогічна техніка [3, с.118-119].

Морально-духовні вартості особистості. У наш час морально-духовна вихованість людей викликає тривогу за майбутнє суспільства. Зосередившись лише на оволодінні значним обсягом знань, ми зовсім забули про виховання молоді. Ще старогрецький філософ

Платон застерігав, що “освічена, але погано вихована людина страшніша за будь-якого звіра”. Тому суспільство зобов’язане на новому етапі соціально-економічного розвитку рішуче перейти до наукового обґрунтування і втілення у перспективі освітньо-виховного підходу, у якому б виховання людини йшло попереду навчання. Тому особистість, яка планує у майбутньому пов’язати життя з педагогічною діяльністю, має у процесі професійної підготовки оволодіти загальнолюдськими та національними морально-духовними цінностями, сформувати тверді переконання.

Цінності для майбутнього соціального педагога мають стати змістом його моральної культури. Домінуючими в цьому виступають “цінності–цілі”, оскільки в цілях відображається основний зміст діяльності фахівця. До них належать: престижність роботи, її соціальна значущість, творчий характер, можливість самоствердження та самореалізації, любов та прив’язаність до дітей, а також упевненість у майбутньому, безпека рідних та близьких.

“Цінності–засоби” виступають для соціального педагога способом взаємодії з колегами та клієнтами. Їх можна розділити на “цінності–відносини”, “цінності–якості” та “цінності–знання”. “Цінності–відносини” диктують способи ставлення педагога до оточуючих, а також до себе як професіонала. “Цінності–якості” посідають одне з головних місць серед цінностей соціального педагога, оскільки в них проявляються особистісно-професійні характеристики фахівця. До таких належать: товарищівість, тактовність, доброзичливість, толерантність, справедливість, бажання прийти на допомогу, зрозуміти іншу людину, прагнення до самовдосконалення в особистісному та професійному аспектах, творча активність тощо.

З-поміж цих якостей має чітко виділятися гуманістична спрямованість особистості – направленість на особистість іншої людини, утвердження словом та працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків.

Професійна компетентність. Саме поняття “компетентність” розглядається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певні завдання або роботу. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, спрямованих на поглиблення й розвиток поняття компетентностей, пропонується виділяти їх основні напрямки: соціальні – пов’язані із соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні – пов’язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні – пов’язані із

сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом [5, с. 97-98].

Професійна компетентність – це особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього слід знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Т. Браже стверджує, що професійна компетентність осіб, які працюють у системі “людина-людина”, визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе самого у світі та світу навколо себе, стилем стосунків із людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [5, с.98].

У педагогічній літературі також трапляється визначення професійної компетентності педагога як системи знань та вмінь, необхідних для розв’язання на практиці професійно-педагогічних завдань. Професійна компетентність включає також теоретичну компетентність практика й практичну компетентність теоретика. Тільки їх взаємозв’язок забезпечує повний професіоналізм фахівця.

Здібності до педагогічної діяльності. Це індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання. Серед них виділяють:

- комунікативність – сукупність відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню та передаванню інформації;
- перцептивність – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та зрозуміти іншу людину;
- динамізм особистості – професійна риса особистості педагога, що характеризує його “вміння володіти іншими”, прагнення до чогось кращого, вдосконалення себе та збагачення знаннями;
- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційних зрив;
- оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;
- креативність – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до

продукування принципово нових ідей, здатності розв'язувати проблемні ситуації [4, с.33-34].

Педагогічна техніка. Важливим педагогічним умінням, яке підносить вихователя до вершин майстерності, є педагогічна техніка. Це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вихователя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним принципів, методів та прийомів навчально-виховної роботи з окремим вихованцем чи колективом у цілому відповідно до поставленої мети навчання та виховання з урахуванням конкретних суб'єктивних та об'єктивних передумов [3, с.133]. У зміст цього поняття включають дві групи компонентів: уміння педагога управляти своєю поведінкою та пов'язані з умінням впливати на особистість і навчальний колектив.

Педагогічна техніка включає ряд специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога. Серед них виділяють: уміння педагога одягатися, стежити за власною

зовнішністю; володіння своїм тілом; володіння мімікою, пантомімікою, жестами; вміння керувати своїм психічним станом та станом вихованців; вміння вправно здійснювати дидактичні операції; дотримання оптимального темпу, ритму та стилю в навчально-виховній діяльності та уміння в галузі мовленнєвої культури.

У процесі дослідження педагогічної майстерності нами були виділені якості особистості, які мають проявлятися в діяльності майбутніх соціальних педагогів. Студенти оцінили рівень сформованості цих якостей у себе за п'ятибальною шкалою: "1 – важко відповісти"; "2 – ні"; "3 – швидше ні, ніж так"; "4 – швидше так, ніж ні"; "5 – так".

Результати цього дослідження показали нам самооцінку майбутніх соціальних педагогів відносно власної педагогічної майстерності (див. Таблицю 1.). У дослідженні взяли участь студенти II курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ імені Володимира Винниченка.

Таблиця 1.

№ п/п	Твердження (блок запитань "ПМ")	Середнє (26 гр.)	Середнє (27 гр.)	Середнє (загальне)
1	Знаю навчальний курс з основної спеціальності (соціальна педагогіка)	2,61	3,21	2,91
2	Знаю основи психології та педагогіки	4,06	3,86	3,96
3	Умію організовувати людей	2,78	3,79	3,28
4	Прагну до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення	4,17	4,50	4,33
5	Умію грамотно і логічно викладати власні думки	3,61	3,71	3,66
6	Умію тримати контакт зі студентами, викладачами	3,89	4,14	4,02
7	Здатний до творчості та швидкого розв'язання педагогічних та проблемних ситуацій	3,17	4,14	3,65
8	Прагну до спільної роботи з одногрупниками та викладачами	3,61	4,21	3,91
9	Прагну ствердитися в колективі	4,06	4,29	4,17
10	Активно впливаю на інших людей	2,78	3,29	3,03
11	Прагну до самоствердження у фаховій діяльності	4,17	3,50	3,83
12	Вивчаю досвід передових вчителів	3,11	2,64	2,88
13	Володію педагогічною технікою	2,72	2,21	2,47
14	Здатний до самоконтролю, саморегуляції	3,78	4,14	3,96

За результатами дослідження ми бачимо, що майбутні соціальні педагоги найвищі оцінки поставили собі у таких якостях, як: саморозвиток, самоосвіта та самовдосконалення, знання з основ психології та педагогіки, уміння тримати контакт зі студентами та викладачами, прагнення до спільної роботи з одногрупниками, прагнення ствердитися у колективі та здатність до

самоконтролю, саморегуляції. Це свідчить про те, що студенти адекватно оцінили розвиток своїх професійних якостей, оскільки на сьогодні вони ще не мають достатніх знань з основної спеціальності, не володіють педагогічними техніками. У той же час вони більшою мірою покладаються на власні сили та засвоєні знання, а не прагнуть до вивчення нового ("вивчаю досвід передових вчителів" –

2,88). На цей момент для студентів II курсу найважливішими виявилися такі проблеми як ствердження себе в колективі та відносини з одногрупниками, викладачами.

Вищевикладені особистісні якості майбутнього соціального педагога будуть гармонійно розвиватися і стануть стимулом для самовдосконалення лише за наявності внутрішнього інтересу, потягу, бажання займатися педагогічною діяльністю та досягти в ній значних успіхів, отримання душевного задоволення від цієї діяльності.

Отже, завданням підготовки майбутніх соціальних педагогів полягає у створенні оптимальних умов для формування у них професійних знань, умінь і навичок, тобто формування професіонала, до характеристики якого можна віднести психологічні якості, педагогічні здібності та низку особистісних якостей. Знання й уміння в поєднанні з цими якостями та здатністю до творчості можуть

розглядатися як готовність до професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества: Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К., 1991. – С. 32.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 251.
3. Завіна В.І. Педагогічна культура викладача вищої школи: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В.І. Завіна, С.В. Омеляненко – Кіровоград, 2005. – 200 с.
4. Педагогічна майстерність / [Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.]; за ред. І.А. Зязюна – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Професійна діяльність сучасного вчителя // Позакласний час. – 2010. – №11. – С. 96-104.
6. Соціальна педагогіка: підручник / [Капська А.Й., Безпалько О.В., Биковська О.В. та ін.]; за ред. професора Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Іванова Юлія Юрївна - аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей розвитку особистості.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЛАНІВ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.

Леонід КАПЧЕНКО (Київ)

У статті розкриваються педагогічні умови моделювання планів роботи професійно-технічних навчальних закладів.

В статтє раскрываются педагогические условия моделирования планов работы профессионально-технических учебных заведений.

Ключові слова: моделювання, планування, професійно-технічний навчальний заклад, умови.

Метою статті є обґрунтування чіткої уяви про діяльність педагогічного колективу навчального закладу, її змісту, форм і методів та прогностично-проективного процесу як різновиду моделювання, нехтування якого призводить до незадовільної організації навчально-виховної та виробничої праці викладачів, учнів та слухачів, зниження ефективності роботи в цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові основи моделювання систем різних видів і рівнів досить змістовно розкрито в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема М.М. Амосова, В.Г. Афанасьєва, І.В. Бестужева–Лади, Б.А. Глинського, О.А. Дейнеки, Ю.М. Кулюткіна, І.Б. Новік, Г.Х. Попова, А.С. Стрепетова, В.А. Штофа та інших. Певні наукові розробки з теорії і технології моделювання та його специфічного різновиду – планування в сфері управління установами і закладами освіти, а також в управлінні навчально-виховною методичною роботою, підвищенням кваліфікації були здійснені Ю.П. Батишевим, Е.С. Березняком,

В.І. Бондарем, В.І. Бражником, І.П. Волковим, Б.С. Гершунським, Ю.П. Грязновим, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльніковою, М.Г. Захаровим, С.Е. Каркліною, О.М. Коберником, Ю.А. Конаржевським, В.В. Корабейниковим, Ю.К. Кузнецовим, А.О. Лігоцьким, В.І. Масловим, Т.Г. Навазовою, В.В. Олійником, В.С. Пікельною, Г.А. Победоносцевим, А.А. Поповим, В.О. Сухомлинським, В.С. Татяненко, І.К. Шалаєвим, Ю.М. Швальбом та іншими дослідниками.

Виклад основного матеріалу. Вивчення філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури дало змогу визначити, що методологічною, науково-теоретичною основою моделювання є ідеї і положення теорії систем, структурно-функціонального аналізу, загальної теорії управління, кібернетики, соціального управління, на підґрунті яких базуються всі підходи до побудови моделей різних видів, в тому числі і таких специфічних, як плани роботи навчальних закладів.

Аналіз наукових досліджень доводить, що абсолютна більшість фахівців вважають моделювання головною умовою ефективного управління. Воно виступає як принцип і, водночас, як метод управлінської діяльності.

Цілеспрямовані наукові дослідження моделювання в різних галузях освіти більш-менш активно почалися з 60-х років ХХ

століття, хоча в інших сферах вони були започатковані і поширювались набагато десятиріч раніше, особливо в точних, природно-географічних науках і техніці. Вивчення надбань теорії моделювання дозволило зробити висновки, що поняття “модель” розглядається в значенні: типів конструкції, ідеального взірця; матеріального відтворення об’єкта, що дозволяє побачити різні відносини та якості тих чи інших його структурних компонентів. У залежності від мети і завдань дослідження моделі можуть виконувати різні функції навчання: (демонстративні), прикладні (практичні), організації (план-модель) дослідницькі (інструмент пізнання). Модель може бути з’єднуючою ланкою між теорією та практикою, основою для практичної перевірки різних припущень і положень, інтерпретації знань, а також використана з метою економії енергії та часу.

Розробка моделей об’єктів у соціальній сфері, до якої відноситься і освіта та її установи, спрямована на відтворення відношень “оригінал-модель”, які є не природними, а соціально-обумовленими: відносність моделі оригіналу конкретизується як відносність якостей і відносин моделі якостям і відношенням оригіналу.

Відношення “модель-оригінал” завжди є певним протиріччям, тому що модель завжди відмінна від оригіналу і відтворює тільки головні риси і характеристики того чи іншого об’єкта. У процесі моделювання відбуваються абстрактно-логічні процедури пізнання, внаслідок чого виникає образ об’єкта, як ідеалізоване його відображення, яке може залишитись у мисленні дослідника або бути матеріалізоване в різному вигляді від загального опису до створення діючого аналога, що відрізняється своїми масштабами та спрощеністю зв’язків. Встановлення тотожності між оригіналом і моделлю в процесі абстрагування є основою наукового пізнання і головною умовою моделювання. Джерелом абстракції ототожнення є оригінал і різні його складові, що вивчаються та узагальнюються.

Всі моделі прийнято поділяти на матеріальні й ідеальні. До перших відносяться фізичні і математичні, в яких у свою чергу виділяють аналогові (безперервні) і цифрові (дискретні). До другої групи ідеальних моделей відносять моделі уяви та знакові моделі.

За характером відтворення якостей оригіналу і його компонентів виділяють субстанціональні моделі (субстрат-матеріальне ототожнення), структурні (у статичі і динаміці об’єкта, структури процесу), функціональні моделі (імітаційні) та змішані, які найчастіше використовуються на практиці.

Найбільш важкими для моделювання є складні системи, до яких відносяться освіта і навчальні заклади зокрема. М.М. Амосов відмічав: “Очевидно, до складних систем варто відносити тільки такі, точну структуру яких доки не можна уявити” [1, с.3]. Під моделлю М.М.Амосов розуміє систему зі своєю структурою і функцією, що відтворює структуру і функцію системи-оригіналу [1, с. 7].

Методологічні основи моделювання в управлінні освітою були предметом спеціального дослідження вітчизняного вченого В.С.Пікельної, яка зробила такі висновки:

- процесу моделювання притаманний загальний характер, тому що моделюється все (від простішого до складного);

- моделювання – це процес і метод пізнання, що дозволяє вивчати деякі загальні закономірності, бо модель дозволяє пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії;

- розвиток і удосконалення теорії моделювання органічно пов’язані з подальшим розвитком теорії систем, тому що конструювання ідеалізованих об’єктів неможливе без усвідомлення того, що будь-яка система – модель;

- будь-яка модель – це система зі своєю структурою і своїми функціями – нормативною, навчальною, прогностичною, дослідницькою, інтерпретуючою, критеріальною, психологічною, систематизуючою;

- головні органи моделі: об’єктивна аналогія та максимальне наближення до відтворення оригіналу, що не заважає моделювати теорії, закони, гіпотези (все те, що має структуру);

- розробка моделей – систем потребує розробки систем управління [2, с. 191-192].

Наукові висновки В.С. Пікельної ми вважаємо значним внеском у теорію моделювання, особливо враховуючи її орієнтацію на моделювання управлінських процесів у навчальних закладах.

Виходячи з теоретичних положень системного підходу, навчальний заклад розглядається всіма дослідниками, як складна відкрита динамічна система. Тому вона в цілому і всі її структурні компоненти зокрема можуть бути змодельовані для вивчення особливостей їх взаємодії, встановлення певних тенденцій, закономірностей, принципів їх функціонування та розвитку.

Наукове забезпечення моделювання роботи навчального закладу, на думку багатьох дослідників, до яких автор приєднується, є складовою частиною управлінського процесу і його ефективність залежить від якості та повноти аналізу функцій закладу в цілому і його конкретних структурних компонентів. Об’єктивне визначення останніх створює умови

щодо наукового обґрунтування, конкретизації понять управління навчальним закладом, функцій процесу управління, функцій суб'єктів управління, що мають безпосереднє відношення до визначення і систематизації функцій управління, конструювання та визначення функціональної спрямованості моделювання роботи професійно-технічного навчального закладу.

Структурний зміст управління навчальним закладом як цілісною системою доцільно розглядати, перш за все, з боку його стратегічних завдань, тобто головних напрямків діяльності: професійного і загальноосвітнього навчання, виховання, виробничої діяльності, раціональної фінансово-господарської діяльності, підвищення рівня педагогічної майстерності та керівництва, що знайшло теоретичне обґрунтування в працях багатьох дослідників. По-друге, зміст управління структується з точки зору процесу управління, зокрема його циклічності, яка в загальному вигляді відображається в етапах (стадіях), які послідовно змінюють один одного у вигляді функцій моделювання (планування), організації, регулювання, контролю, корекції, а також знаходить відображення у вигляді складу і особливостей елементів управлінської діяльності: предметів, засобів, суб'єктів, об'єктів, тобто виконавців і організаторів процесу, що досить детально розкрито в працях багатьох дослідників проблем управління навчальними закладами.

У більшості публікацій управлінський процес розглядається з боку етапів прийняття і реалізації управлінських рішень, а також конкретизації взаємодії складових процесу праці на різних стадіях управлінського циклу, вирішення питань, хто, якими засобами, де і коли буде виконувати управлінські рішення в межах об'єктивно необхідних, повторюваних постійних дій, що визначаються і здійснюються конкретними завданнями, заходами та практичними акціями.

Двобічний підхід до процесу управління відображає дві його особливості. Перша – в універсальності управлінського циклу, притаманного всім без винятку логічним процесам вирішення завдань і досягнення тієї чи іншої мети. Друга особливість обумовлена орієнтованістю управлінського процесу на реалізацію функцій органу управління і його залежністю від елементів самого органу (його структури), функцій, штатів, розподілу обов'язків тощо.

У складі елементів органу управління найбільш значущими функціями є ті, що разом з визначеними для них цілями і відповідним змістом діяльності суб'єкта управління відображають специфіку об'єкта управління і системи управління в цілому.

Подібний підхід до визначення структурного змісту об'єкта управління навчальним закладом дозволив нам у складових його організації виділити: технологію навчального, виховного, виробничого та інших процесів; засоби навчання та праці і її виконавців. Продуктом вищевказаних процесів об'єкта управління є засвоєні учнями знання, сформовані вміння та навички, моральні, духовні якості і, врешті-решт, фаховий професіоналізм спеціаліста, що є головною метою діяльності професійно-технічного навчального закладу.

Важливе значення для розуміння відносин елементів суб'єкта управління має розгляд управлінської діяльності в двох аспектах.

Перший – внутрішній – характеризує її як управлінську працю, що відображається в реалізації функцій керівника шляхом різних форм: обробки інформації, прийняття рішень різних методів організації, контролю, що в цілому становить управлінський процес. Другий аспект управлінської діяльності – зовнішній – дозволяє розглядати її як певну причину здійснення виробничої діяльності.

В цілому, виходячи з першого та другого аспектів управління, впливає, що суб'єкт управлінської діяльності, виконуючи свою керівну функцію, приводить навчальний, виховний, виробничий та інші процеси до більш досконалого стану, стабілізуючи і попереджуючи руйнівні сили, які притаманні системам будь-якого виду і рівня. При цьому чим вище ступінь відповідності організації управлінського процесу його закономірностям і принципам, тим більш повно він відображає в суб'єктах управління особливості й інтереси об'єкта управління і, врешті-решт, підвищує ефективність функціонування всієї системи в цілому, тобто конкретного навчального закладу.

Уточнення складу елементів суб'єкта управління та їх взаємостосунків, встановлення впливу внутрішнього і зовнішнього аспектів управлінської діяльності на взаємозв'язки елементів управлінської системи створили необхідні умови для конкретизації поняття управління та наступного встановлення функціональної спрямованості планування як різновиду моделювання.

У загальній теорії менеджменту до визначення поняття управління є багато різних підходів [3]. У процесі дослідження ми схилиємось до визначення управління, найбільш змістовно зробленого В.І.Масловим, який вважає, що ця система, спрямована на стабілізацію та розвиток конкретного об'єкта на основі мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм та методів, що йому притаманні.

Технологія такого управління повинна базуватись на логіці послідовності функцій, що відповідають етапам (функціям) універсального управлінського циклу: моделювання (розробка рішення, планування тощо), організації його виконання, оцінки наслідків і корекції [3, 4, 5]. Водночас В.І. Маслов пропонує поняття “управління навчальним закладом” розглядати невід’ємно від соціально-психологічних, економічних, правових та етичних аспектів, притаманних специфіці його функціонування, що повністю відповідає вимогам системного підходу до аналізу об’єктів.

Висновки. Враховуючи викладене вище, ми вважаємо, що управління є специфічним видом трудової діяльності, яка здійснюється суб’єктом управління і спрямована на об’єкт управління та на підпорядкований процес з метою його впорядкування й удосконалення на основі застосування об’єктивних законів розвитку даної системи та управління. З урахуванням цього ми вважаємо, що управління професійно-технічних навчальних закладах є видом трудової діяльності адміністрації, викладацько-виробничого складу, громадських організацій, учнівського колективу, яка спрямована на навчальний,

виробничий, виховний та інші процеси, а також безпосередньо на сам управлінський процес з метою забезпечення його ефективного функціонування і розвитку, відповідно до закономірностей і принципів, притаманних структурним компонентам і об’єкту в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем / Н.М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1968. – 87 с.
2. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Валерія Семеновна Пикельная. – Кривий Ріг, 1993. – 374 с.
3. Маслов В.И. Содержание и технология планирования работы в школе : метод. рекомендации Маслов В.И., В.А. Белоголовский. – К. : ЦИУУ, 1990. – 37 с.
4. Махмутов М.И. Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1983. – 14
5. Олійник В.В. Планування роботи професійно-технічних навчальних закладів / В.В. Олійник. – К. : ЦППО АПН України, 2000. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Капченко Леонід Миколайович - завідувачий Проблемної науково-дослідної лабораторії професійного навчання незайнятого населення Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості.

Наукові інтереси: педагогічні умови моделювання планів роботи в професійно-технічних навчальних закладах.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ

Олена КАРПОВА (Одеса)

У статті розкрито питання розвитку навичків діалогічного мовлення як одного із методів навчання говоріння студентів економічного профілю при вивченні іноземної мови з використанням аудіовізуальних засобів навчання.

В статті розглядається проблема розвитку навичків діалогічної мови як одного із методів навчання говоріння студентів економічного профілю при вивченні іноземної мови з використанням аудіовізуальних засобів навчання.

Ключові слова: комунікативна ситуація, ініціативна репліка, мікродіалог, діалогічні єдності, мовленнєві навички, аудіовізуальні засоби.

Соціально-економічні та культурні тенденції розвитку сучасного суспільства викликають необхідність навчання студентів іноземної мови як важливого засобу іншомовного спілкування. Нові навчальні програми будуються на комунікативному методі навчання іноземної мови у ВНЗ, які спрямовані на володіння іншомовним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції. На сьогодні, студенти економічного профілю повинні вміти вести діалог, обмінюватися інформацією, висловлювати власну думку про конкретні факти і події, використовуючи при

цьому всі види запитань, прийоми реплікування, тощо. Спілкування повинно бути адекватним цілям, завданням, умовам спілкування та комунікативному портрету партнера по комунікації.

Актуальність статті зумовлена підвищеною увагою до розвитку навичків діалогічного та монологічного мовлення згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Насьогодні, велика увага приділяється інтегрованому опануванню студентами мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, - в типових та професійних ситуаціях.

До найважливіших умов, що складають основу мовленнєвої компетенції студента при вивченні іноземної мови, належить здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог з додержанням вимог англійського мовленнєвого етикету (зі знайомими, колегами по роботі, чи діловими партнерами, а також, по телефону). Тому вдосконалення і розвиток діалогічного

мовлення студентів економічного ВНЗ займає чи не найважливіше місце при вивченні іноземної мови.

Мета статті - аналіз типів діалогу, його функції та етапи. А також, розкрити педагогічні умови формування у студентів-економістів навиків діалогічного іноземного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує інтерес вчених до вивчення проблем формування навичок англійського діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови. Так, питаннями ситуативності мовлення й створення навчальних комунікативних ситуацій займалися такі вчені як

Є.П. Шубін, Й.М. Берман і В.А. Бухбіндер, В.А. Скалкін, Г.А. Рубінштейн, Є.М. Розенбаум, В.О. Артемов, Ю.І. Пассов, А.Хорнбі та ін.

Проблемою розвитку навичок професійно-адаптивного володіння іноземної мови при навчанні різних видів мовленнєвої діяльності займалися І.П. Андрєєва, С.В. Роман, та ін. Способи активізації навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення вивчали Л.В. Калініна, І.В. Коломієць, І.В. Самойлюкевич, та ін. Моделювання реальної професійної діяльності фахівця на аудиторних практичних заняттях досліджували С.В. Роман, Т.І. Скрипнікова, Р.Робінсон, та ін.

Так, В.О. Артемов сформулював компонентний склад навчальної комунікативної ситуації, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків. Він визначив, що для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.).

Л.В. Ананьєва вивчала проблему навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення на початковому ступені вивчення іноземної мови з використанням ділової гри.

І.В. Чірва запропонувала методику диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерної програми. [4]

Діалогічне мовлення вивчалось в експериментально-фонетичних дослідженнях вчених: С.В.Іванова, Н.Ю.Георгієва, І.В.Чарікова,

Г.О. Ющенко, та ін. Однак, не було приділено достатньо уваги навчанню діалогічного мовлення студентів економічного профілю за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець [1; с.5]. Побудова діалога

обумовлена певними закономірностями. Він складається з висловлювань, які мають комунікативну направленість. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають *реплікою*. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності — від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною - за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають **діалогічною єдністю**. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Навчання реплікування можна вважати підготовчим етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення студентів. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації, тощо [3; с.10].

Важливим етапом в процесі навчання студентів діалогічному мовленню є оволодіння **мікродіалогом**.

Найменшою одиницею діалогічного мовлення є мікродіалог, який складається з двох компонентів: репліки - стимула і репліки реакції. В діалозі постійно чергуються запитання - відповідь, твердження - реакція на нього, слухання - мовлення. Розвиток діалога зумовлений певними факторами, які сприяють продовженню розмови чи гальмують його. Реакцію співрозмовника на сказане визиває зміст почутої репліки і її функціональна направленість. Кожний діалог є поєднанням певних схем: запитання - відповідь, пропозиція – згода/не згода, твердження - згода чи сумнів, повідомлення - запитання, прохання - готовність його виконати чи відмова.

Мікродіалог є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають *діалогічним цілим*. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити студентів об'єднувати засвоєні діалогічні

єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками.

Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття/неприйняття запропонованого; обмін думками та враженнями; обґрунтування своєї точки зору, тощо. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів. Так, найпоширенішими є чотири основних типи діалогів: *діалог-переконання (критична-дискусія)*, *діалог-розпитування (діалог-інтерв'ю, діалог-порада)*, *діалог-обговорення (переговори)*, *діалог-дослідження та діалог-полеміка* [7].

Всі типи діалогу сприяють розвитку у майбутніх економістів навиків ведення ділової розмови, засвоєння фахової лексики та граматичних конструкцій, а також, опанування кліше.

Так, *діалог-розпитування* полягає в передачі інформації від партнера партнеру, розвиває ініціативність обох партнерів до співбесіди, і сприяє не тільки розвитку вміння вести розмову чи підтримати світську бесіду, а й навчитися вірно та коректно ставити запитання і відповідати на них в різних життєвих ситуаціях та професійному середовищі. Зазвичай такий тип діалогу використовується на початкових етапах вивчення іноземної мови. Метою *діалог-поради* є пошук ради у більш компетентної сторони для вирішення певної проблеми чи консультування з будь-якого питання. В свою чергу, студент, який виступає в ролі експерта повинен запропонувати найкращий вихід з ситуації, і, разом з тим, висловити певні сумніви щодо проблеми.

Діалог-обговорення (переговори) ведеться співрозмовниками для вирішення питання про плани та наміри. Найчастіше діалоги такого типу використовуються для створення штучного професійного середовища, коли студенти виступають у ролі колег чи у відношенні «керівник-колега» та повинні обговорити певні проблеми компанії або якісь інциденти, що мали місце, та обов'язково досягти консенсусу з обов'язковим урахуванням інтересів обох сторін.

Наступним за складністю є *діалог-переконання (критична дискусія)*, метою якого є виклад свого бачення події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для її обґрунтування, погоджуються чи не погоджуються з точкою зору партнера. Такі діалоги потребують

значний лексичний запас студента, високий рівень володіння іноземною мовою та ерудованість загалом.

Головним завданням *діалог-дослідження* є підтвердження зробленого висновку аргументованими доказами, які спростовують усі неправдоподібні припущення співрозмовника. Такий діалог складається з декількох етапів. По-перше, це пошук інформації. Потім, проводиться аналіз отриманих даних, їх обговорення та прийняття обґрунтованих рішень. Останнім етапом такого діалогу є демонстрація висновків партнеру чи аудиторії, однак в зворотному порядку – від прийнятих рішень до аргументів, що посилює правдоподібність прийнятих рішень. Діалоги такого типу варто використовувати як частину ділової гри чи кейсу. Для майбутніх економістів такі діалоги є базою для розвитку навичок ведення переговорів, співбесід, ділових зустрічей, тощо.

Нарешті, *діалог-полеміка* полягає в тому, що співрозмовники прагнуть настояти на своїй точці зору, навести переконливі аргументи, доказати свою правоту. Полеміка зазвичай починається з інциденту, що викликає емоції співрозмовників, і, на відміну, від критичної дискусії, вони не прагнуть досягти консенсусу, а лише перемоги в полеміці. Структура такого діалогу не є логічною та послідовною. В реальному житті такий тип діалогу не є бажаним, однак його використання разом з діалогом-переконання є зразком того, як можна вийти із конфліктних ситуацій та дійти однієї думки з партнером.

При навчанні студентів діалогічному мовленню викладачеві необхідно звернути увагу на таке явище як «*діалектичні зсуви*» – навмисний чи ненавмисний перехід партнером від одного типу діалогу до іншого під час бесіди (наприклад, від діалогу-обговорення до діалогу-полеміки або навпаки) [7]. Однак, бажано, щоб при навчанні діалогічному мовленню студенти знаходились в рамках одного типу діалогу.

Розвиток навичок складання діалогів різних типів вкрай необхідний студентам економічного профілю для ведення переговорів з іноземними партнерами, при вирішенні складних чи спірних питань на роботі, вміння досягти своєї мети при заключенні торгівельної угоди тощо.

Активному навчанню діалогічного мовлення, вмінню реплікувати, складати мікродіалоги та власне діалоги сприяє використання аудіовізуальних засобів під час практичних занять.

Окрім того, інформаційні технології сприяють створенню навчальних комунікативних ситуацій. Вони здатні

стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання. Сучасні іноземні видання містять не лише розроблені діалоги різних рівнів складності та тематики, а й додаткові диски, CD-ROM, і відеоматеріал, що активізують процес навчання.

Ми вважаємо, що в процесі навчання іноземному діалогічному мовленню студентів економічного профілю, необхідно виділити три етапи. На першому етапі доцільно використовувати аудіювання діалогів-зразків, після їх двократного прослуховування студентам пропонуються рецептивно-продуктивні завдання на основі почутого матеріалу (наприклад, вправи на заповнення пропусків, вибір правильної відповіді, виправлення невірної інформації, тощо). Окрім того, ці завдання можуть бути частиною кейсу чи ділової гри, що супроводжуються іншими завданнями. Такий інтегрований підхід створює професійне середовище на занятті, розвиває сприйняття іноземної мови на слух в її реальному темпі, виділення діалогічних єдностей, та складання різних видів реплік, що відповідатимуть певному типу діалогу.

Більш того, за наявності комп'ютера на занятті можна використовувати CD-ROM, який поєднує відеоролик на іноземній мові з титрами з додатковими лексико-граматичними завданнями. Це можна вважати найкращою формою навчання студентів діалогічному мовленню на початковому етапі, коли одночасно активізуються зорове та слухове сприйняття і процес мислення.

Метою репродуктивних вправ другого етапу є створення мікродіалогів та діалогів різних типів з використанням поданих фраз та кліше. Після роботи з новими виразами та словосполученнями студентам пропонується прослухати діалоги з їх використанням. Потім студенти складають свої діалоги на задану тему, вживаючи дані вирази. Вони також можуть скористуватися інформаційним файлом, який пропонується в кінці багатьох сучасних підручників, і в якому розписано сценарій ведення діалогу для кожного партнера. Це значно полегшує роботу студентів, сприяє послідовному веденню діалогу та його завершеності.

Окрім того, при виконанні вправ на даному етапі можна використовувати малюнки, афіші, карти, що спонукатимуть до діалогу.

Нарешті, на третьому етапі студенти навчаються самостійно складати діалоги за заданими темами. Це повинні бути комунікативні ситуації, які максимально наближені до їх професійного середовища. Наприклад, студентам пропонується відеоматеріал за фаховою тематикою, відео-

кейс або інтерв'ю зі спеціалістом після перегляду якого вони складають діалогі-розпитування чи діалогі-дискусії. При складанні власних діалогів студенти повинні пам'ятати про їх структуру, послідовність, підбір реплік та логічну завершеність бесіди.

Отже, автентичний аудіо- та відеоматеріал допомагають викладачеві створити професійну атмосферу в процесі вивчення іноземної мови, спонукають студентів до діалогічного мовлення, а також до висловлення власної думки щодо щойно почутого чи побаченого.

Основними якісними показниками здатності вести діалог іноземною мовою є наступні вміння:

- розпочати діалог, підтримувати його ініціативними репліками та завершити, досягнувши поставленої мети;
- складати діалоги різних типів на основі навчальних комунікативних ситуацій;
- вміти реагувати, в разі зміни ходу діалогу та аргументувати свої висловлювання;
- застосовувати різні способи ведення діалогом;
- приділяти увагу мові жестів під час презентації діалогу;
- використовувати правила ділового спілкування та мовленнєвого етикету.

Отже, діалогічне мовлення є важливою складовою в процесі вивчення іноземної мови студентами економічного профілю. В процесі розвитку навиків складання діалогів відбувається як стимулювання розумової діяльності студентів, так і становлення власне мовленнєвого вміння.

Діалогічне мовлення сприяє активному процесу вивчення і засвоєння студентами економічної лексики та граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови. Поетапне навчання діалогічному мовленню з використанням відповідних вправ та аудіовізуальних засобів сприятиме розвитку і вдосконаленню мовленнєвих та комунікативних навиків.

Подальшого дослідження потребує проблема визначення факторів (об'єктивних чи суб'єктивних), що впливають на розвиток іншомовного діалогічного мовлення майбутніх економістів в процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьєва Л. В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Л. В. Ананьєва // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 22 – 26.
2. Громова О. А. Аудіовізуальний метод за рубежом / О. А. Громова // Вестник МГЛУ. – 2004. – № 496. – С. 39–47.
3. Колодязна В. В. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою / В. В. Колодязна // Англійська мова та література. – 2004. – № 5. – С. 4 – 9. – № 6. – С. 5 – 11.

4. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання: германські мови" / І. В. Чірва.- К., 2008 – 20 с.

5. Шехтер І. Ю. Звукозрительный синтез и обучение устной речи / И. Ю. Шехтер // Вестник МГЛУ. – 2007. — № 508. – С. 90–101.

6. Borglum G. The Visual in Audiovisual Language Teaching / G. Borglum, J. J. Pherson // French Review. – 2006. – Vol. 28, № 2. – P. 53–58.

7. Types of Dialogue, Dialectical Shifts and Fallacies / [Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, J. Anthony Blair and Charles A. Willard, eds.]. - Amsterdam : SICSAT, 1992. - P. 133-147. – (Argumentation Illuminated).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Карпова Олена Олегівна - викладач кафедри іноземних мов Одеського державного економічного університету, аспірант кафедри педагогіки ПНПУ імені К.Д.Ушинського.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови, навчання іноземної мови майбутніх економістів за допомогою мультимедійних засобів

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Жанна КОЖУХАР (Ізмаїл)

В статті розкриваються сутність та структура науково-пізнавальної компетентності. Представлено педагогічну модель формування науково-пізнавальної компетентності студентів в умовах професійної підготовки.

В статье раскрываются сущность и структура научно-познавательной компетентности. Представлена педагогическую модель формирования научно-познавательной компетентности студентов в условиях профессиональной подготовки.

Ключові слова: науково-пізнавальна компетентність, педагогічна модель.

В Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується про необхідність формування у молодого покоління наукового світогляду, вмінь організувати самостійну пошукову діяльність, здібностей до творчості. Отже, сучасний учитель має бути готовий до інноваційного розвитку освіти, до оновлення форм організації навчально-виховного процесу, до створення умов, які сприяють реалізації індивідуальних можливостей і талантів кожної дитини, формувати в неї новий тип мислення, притаманний сучасному суспільству. Процес навчання вимагає від людини ґрунтуватися на здатності знаходити знання та використовувати їх при вирішенні проблем. Найважливіше в новій парадигмі навчання – здатність шукати і знаходити нову інформацію і перетворювати її в знання. Отже, окреслена проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як формування готовності майбутніх учителів до постійного підвищення якості освіти, запровадження новітніх освітніх технологій, розробки авторського науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Аналіз наукового фонду дозволив визначити такі напрями дослідження означеної проблеми:

– роль компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів вивчається І. Зимньою, М. Князян, Т. Колодько,

О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Шишко;

– науково-теоретичні основи розвитку наукового світогляду, творчих здібностей, професіоналізму майбутнього вчителя висвітлюються в роботах Є. Барбіної, С. Гончаренка, В. Гриньової, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Кушніра, О.Пехоти, В. Радула, С. Сисоевої, В. Сластьоніна;

– шляхи та засоби формування навчально-пізнавальної компетентності школярів розкриваються С. Воровщиковим, М. Новожиловою, А. Хуторським, Т. Шамардіною.

Проте, вивчення вітчизняного й зарубіжного наукового фонду й досвіду організації навчального процесу у вищих закладах освіти свідчить, що питанню про формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики не приділяється достатньої уваги. Саме тому метою статті є розкрити сутність і структуру науково-пізнавальної компетентності, педагогічну модель її формування та систему педагогічних умов, за яких впровадження цієї моделі є ефективним.

Дослідження наукових праць С. Воровщикова, Н. Кічук, М. Князян, В. Радула, О. Савченко дозволяє нам стверджувати, що науково-пізнавальну компетентність доцільно розглядати як спроможність на основі сформованих мотивів і цінностей пізнавальної діяльності та системи знань про закономірності її розгортання ефективно виконувати наукове дослідження з послідовною рефлексією процесу самовдосконалення в цій діяльності.

Досвід формування вміння вчитись, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької компетентностей свідчить про існування різних підходів до активізації цього процесу, які можуть бути класифіковані нами відповідно до формату організаційної роботи: навчально-

формульованні (початкова, середня школа), профільно-розвивальний (профільне навчання, професійна підготовка), професійно-активізаційний (заклади підвищення кваліфікації педагогів).

Так, засобом активізації процесу формування вміння вчитися школярів (навчально-формульовальний підхід), на думку О. Бугрій, є впровадження завдань, які передбачають відтворення раніше засвоєних знань у ході вирішення відомого зразка завдань, перетворення заданого матеріалу, конструювання моделей об'єктів, самостійне складання учнями завдань і формулювання запитань. При цьому ефективність праці вчителя буде забезпечуватися при виконанні таких вимог, як аналіз навчального матеріалу з позиції його змісту й можливості його опрацювання учнями, впровадження діагностичних процедур, котрі спрямовані на виявлення причин помилок школярів, прогнозування динаміки становлення на певному навчальному матеріалі нових способів дій.

В. Степашко, досліджуючи педагогічну технологію управління самостійно-пізнавальною діяльністю студентів (профільно-розвивальний підхід), розробив комплексно-індивідуальний план навчально-наукової та науково-дослідницької роботи студентів, що містить такі види, як есе, реферат, доповідь, експрес-повідомлення, анотація до наукової статті, творчий проект, ситуаційне (або індивідуальне) завдання творчого характеру, курсову, дипломну роботу. Вчений запропонував двошаблеву модель відбору науково-дослідних робіт, в якій перший етап (що може бути названий нами діагностично-результативним) передбачав діагностику та самодіагностику прагнень студентів до наукового зростання, рівня їхньої готовності до цієї діяльності; ця діагностика здійснюється за допомогою систематичних бесід зі студентами, аналізу їхніх публікацій, поточного оцінювання результативності пошукової творчості тощо. Другий етап, який ми визначаємо як продуктивно-результативний, має на меті презентацію творчих ідей студентів, розробку ними портфоліо, створення електронної версії наукового студентського журналу, банку особистих досягнень тощо.

Розкриваючи засоби професійно-активізаційного підходу, Є. Набієва доводить доцільність впровадження: індивідуальної самостійної роботи дослідницького характеру на курсах підвищення кваліфікації, яка дозволяє інтегрувати експертно-аналітичну діяльність викладачів і рефлексію вчителів з активізації формування науково-дослідницької компетентності та виявлення ступеня її

розвитку; пілотних проектів, що передбачає форсоване проведення дослідницької роботи ініціативною групою з наступним впровадженням результатів у навчальний процес, котре створює умови для залучення всього колективу вчителів в діяльність над темою дослідження; роботи в межах проблемної лабораторії, яка націлює на включення вчителя у функціонування дослідницьких груп, Школи молодого вчителя тощо.

Досліджуючи метод моделювання, виявилось, що існує декілька позицій з проблеми розробки моделей формування особистісних якостей майбутнього професіонала. Так, Л. Гагаріна, К. Кадетова, Н. Лагусева, вивчаючи механізми моделі творчої самореалізації студентів у вищому навчальному закладі, стверджують, що така модель має містити концептуальні (система теоретичних знань з творчої самореалізації особистості), змістові (зміст професійної підготовки студентів), функціональні (засоби організації навчальної діяльності майбутніх фахівців, а також діагностики динаміки їхньої творчої самореалізації) компоненти. Важливим для побудови моделі формування науково-пізнавальної компетентності є положення Л. Гагаріної, К. Кадетової, Н. Лагусевої щодо вимог до її конструкційної оптимізації, серед яких – функціональна відповідність всього складу моделі та її окремих компонентів цілям, завданням і змісту моделі.

На наш погляд, неабиякого значення для успішного впровадження моделі в професійну підготовку студентів має положення щодо необхідності забезпечення почуття успішності навчання, тобто створення відповідної духовної атмосфери, що й дозволяє учням і студентам розкритися й активізуватися (Я. Турбовський).

При цьому, І. Бех наголошує, що не можна нав'язати студенту або учню певне мотиваційне підґрунтя. Воно має бути сформоване у свідомій діяльності; це орієнтує на те, що слід актуалізувати духовну цінність як спонуку до дії в умовах свободи в контексті вільного волевиявлення та діяльності особистості. Окрім свободи у виборі мотивів діяльності, особливого значення набуває створення позитивної емоційної атмосфери навчання. Так, М. Федорова запропонувала класифікацію позитивних емоцій, що й сприяють утворенню відповідного клімату на заняттях. Це є емоції, пов'язані з перебуванням у навчальному закладі (його престижність), доброзичливими стосунками між суб'єктами діяльності, усвідомленням власних можливостей, інтересом до нового навчального матеріалу, оволодінням засобами самостійної діяльності.

Формування мотиваційної сфери пов'язане з формуванням когнітивних процесів особистості. Саме тому, як цілком доречно підкреслює К. Романов, сенс наукової освіти полягає у розвитку всіх форм інтелекту з опорою на системне мислення, котре було б готовим розуміти перспективи і навіть ризик впровадження наукових результатів у життя.

Актуалізація креативності особистості є одним з принципових чинників підвищення якості її професійної підготовки. Важливим є така організація навчального матеріалу, яка сприяє його більш ефективному запам'ятовуванню. О. Вітер, П. Сікорський з цієї проблеми зазначають, що «навчальний матеріал запам'ятовується більш успішно, якщо він є дискретним, тобто складається з певних дидактичних одиниць, що розкривають його сутність, а їх кількість відповідає продуктивності запам'ятовування суб'єктів учіння» [9, с.80]. Ми згодні з науковцями щодо необхідності виокремлення певних вузлових проблем, когнітивні елементи яких дозволятимуть оптимально засвоїти професійно орієнтовані знання. Більш того, студентам необхідно окреслювати перспективи використання знань, інтегруючи їх, на наш погляд, у професійно зорієнтовані блоки.

З проблеми оптимізації засвоєння змісту освіти висловлюється й О. Жорнова, яка підкреслює необхідність залучення студентів до процесу наукового пізнання як звичної їм діяльності, пояснення можливих шляхів самореалізації завдяки привласненню наукового знання. Сучасний викладач має поглиблювати знання студентів про місію науки, формувати вміння пошуку істини методами науково-дослідницької діяльності, розширювати досвід аналізу повсякденної реальності як звичної активності з розповсюдження наукового знання, орієнтувати на осмислення й усвідомлення перспектив особистісного розвитку, активізувати готовність до щоденного виявлення зусиль для побудови фахової діяльності та життєдіяльності в цілому. Забезпечити це є можливим, якщо викладач здійснюватиме діагностику здобутків студентів з привласнення сенсу наукового знання, аналізуватиме ефективність власного впливу на студента в цьому процесі.

Дослідники умов розвитку навчально-пізнавальної компетенції учнів (Л. Майборода) сходяться на тому, що слід дотримуватися таких вимог, як-от: забезпечення цілепокладання, планування, рефлексії самостійної пізнавальної діяльності; застосування методів проектного, дослідницького, проблемного, інтерактивного, евристичного навчання; створення позитивного психологічного клімату; встановлення суб'єкт-

суб'єктних відносин між вчителем і школярами, котрі базуються на принципах рівності позицій партнерів по спілкуванню; реалізація ефективної комунікації; актуалізація і включення в зміст занять особистісного досвіду учнів.

Організація будь-якої моделі педагогічного впливу на розвиток особистості студента передбачає управління цієї діяльністю, саме тому нашу увагу привернуло положення Е. Насирової щодо компонентів окресленого процесу: діагностика пізнавальних можливостей студентів, визначення цілей навчальних дій, виокремлення змісту, обсягу, характеру навчальних завдань, поточний й прикінцевий аналіз досягнень студентів, виявлення відповідності результатів державним стандартам підготовки фахівців, коректування навчальної діяльності студентів.

Аналіз окреслених вище наукових позицій дозволяє нам розробити педагогічну модель формування науково-пізнавальної компетентності, яка відповідно до компонентів внутрішньої структури цієї компетентності (когнітивно-теоретичний, який включає знання; досвідно-операційний, котрий концентрує практичні й пізнавальні вміння; мотиваційно-аксіологічний, що містить мотиви, цінності, цілі, етичні норми) передбачає впровадження комплексів педагогічних заходів у контексті окремої педагогічної умови.

Так, когнітивно-теоретичний компонент відбиває основи методології науки, загальнонаукові принципи пізнання, методи й форми дослідження в педагогічній науці, етапи й напрями педагогічного пошуку. Активізувати формування цього компонента є можливим шляхом реалізації такої педагогічної умови, як впровадження спецкурсу «Науково-пізнавальна компетентність в системі ключових компетентностей майбутнього вчителя інформатики» з метою ознайомлення студентів з методологією й методами науково-педагогічної діяльності, ролі компетентісної парадигми, психолого-педагогічною сутністю саме науково-пізнавальної компетентності.

Досвідно-операційний компонент містить пізнавально-пошуковий та пізнавально-творчий складники, де: пізнавально-пошуковий відображає суто пошукові дії з інформацією, організацію співбесід з експертами-професіоналами в досліджуваній галузі, проведення емпіричного дослідження, розробку моделі формувального експерименту; пізнавально-творчий передбачає виявлення вузлових проблем наукової галузі, генерацію оригінальних ідей, варіативність реконструювання гіпотези (або гіпотез), розширення / звуження поля пошуку, диверсифікацію компонентів моделі, розробку

методів візуалізації авторської концепції з метою максимального висвітлення її етапів, цілей, засобів, проектування перспектив наукової діяльності. Педагогічною умовою, яка була спрямована на оптимізацію формування цього компонента, була така: включення до структури самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень» завдань на оволодіння практичними вміннями науково-пізнавальної компетентності.

Ціннісна складова мотиваційно-аксіологічного компонента в структурі науково-пізнавальної компетентності представлена такими орієнтаціями, як прагнення до позитивно-значущих змін у соціальному контексті, свободи, справедливості, патріотизму, самовдосконалення, самоствердження, самореалізації. Мотиваційна складова окресленого компонента передбачає виявлення інтересу до змісту педагогічно-дослідницької діяльності вчителя інформатики. Актуалізувати мотиваційно-аксіологічний компонент є можливим шляхом реалізації третьої педагогічної умови, а саме: забезпечення участі студентів у науково-дослідницькій діяльності кафедр вищого навчального закладу задля активізації пізнавальних мотивів студентів, оволодіння ними цінностями й етичними нормами наукової праці.

В контексті першої педагогічної умови нами була розроблена багаторівнева система завдань трьох рівнів складності, де

I рівень містить завдання на активізацію роздумів студентів про філософсько-методологічну сутність пізнання, роль науково-пізнавальної компетентності у професійному самостверженні вчителя інформатики, засоби самоздійснення через розуміння сенсу наукового знання, шляхи розширення простору життя завдяки участі в науково-пізнавальній діяльності тощо;

II рівень включає завдання на моделювання певної інформації; аналіз, характеристику, оцінку якості та прогностичних можливостей певних технік формування науково-пізнавальної компетентності; висунення переліку основних рис досліджуваного феномена, формулювання методів його діагностики; виокремлення взаємонеобхідних умов його функціонування в педагогічній реальності;

III рівень має у своїй структурі завдання на створення певних підходів до розв'язання проблемної ситуації, прирощення соціально-актуальної інформації; розробка багатьох варіантів схематизації процесу розгортання явища, котре вивчається студентом; окреслення

моделей екстраполяції оригінальних ідей; підбір формату, змісту й технології оптимізації розвитку особистості дитини на уроках інформатики; інтегрування новітньої інформації з підвищення ефективності впровадження стратегій і тактик навчання школярів.

Наведемо варіанти завдань, котрі впроваджувалися нами в ході викладання спецкурсу «Науково-пізнавальна компетентність в системі ключових компетентностей майбутнього вчителя інформатики»:

I рівень:

- підготуйте доповідь-роздум, коментуючи роль почуття гідності в активізації пізнавальної позиції сучасної людини. Використайте за основу таке наукове положення І. Беха: «...почуття гідності просвітлює силою свого сенсу й енергетики всі похідні від нього утворення – ідеали, мотиви, прагнення тощо, надаючи їм більшої рушійної потенції, в результаті чого вони й можуть сповна виконати своє особистісно розвивальне призначення» [1, с.89];

- схарактеризуйте простір цілей життя людини (за Є. Селезньовою). Проаналізуйте такі види існування цього простору, як реальний, концептуальний і перцептуальний. Запропонуйте комплекс цілей у контексті кожного простору з реалізації науково-пізнавальної компетентності особистості;

- проаналізуйте кожен з шести категорій якостей науковця, запропонованих Г. Сельє. Сформулюйте власний варіант визначення тієї чи іншої якості. Наведіть приклади виявлення цієї якості у відомих вам дослідників;

II рівень:

- в чому полягає творче продукування в науково-пізнавальній діяльності? Підберіть можливі методи оцінки якості творчого продукування в цьому виді діяльності;

- назвіть педагогічно доцільні засоби інтегрування когнітивних структур, доведіть їхню ефективність;

- яким чином можна організувати генерацію чисельних якісних варіантів розв'язання проблемних ситуацій? Складіть таку ситуацію й проведіть у вашій групі всі можливі заходи з генерації таких варіантів;

III рівень:

- на основі вивчення наукової позиції Ю. Гаперова щодо факторів росту професіоналізму особистості, виокремте найважливіші чинники активізації науково-пізнавальної компетентності: «Факторами росту-розширення професійного розвитку стають: розширення ставлення до відповідної діяльності, розуміння її смислу й змісту, присвоєння знань, умінь, норм відношень, наповнення якісними характеристиками для

кожного рівня професійного розвитку, а також розширення зв'язків із соціальним оточенням й соціальною активністю» [10, с.235];

- назвіть стадії розширення простору науково-пізнавальної діяльності, окресліть основні якості особистості на кожній виокремленій вами стадії, виявіть можливу динаміку розвитку компонентів науково-пізнавальної компетентності відповідно до цих стадій;

- розробіть рекомендації для учнів старших класів із збагачення їхнього когнітивного досвіду, назвіть аргументи в підтримку тих засобів, котрі ви розробили, підберіть методи для статистичної перевірки дидактичної потужності розроблених вами педагогічних засобів.

Наступною педагогічною умовою є включення до структури самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень» завдань на оволодіння практичними вміннями науково-пізнавальної компетентності. Так, окреслимо деякі із самостійних завдань, які були впроваджені нами в процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка»: напишіть роздум-аналіз щодо можливостей оптимізації науково-дослідної праці сучасного вчителя-практика; підготуйте повідомлення-рефлексю на тему «Науково-пізнавальна компетентність як база професійного зростання сучасного директора школи»; на основі аналізу наукових праць розкрийте сутність поняття «інноваційна культура особистості»; розробіть систему засобів активізації дослідницької роботи старшокласників на уроках інформатики.

Активізувати пізнавальні мотиви студентів видається можливим, якщо в контексті третьої педагогічної умови впровадити проект «Партнерство заради професійного розвитку студентів». Цей проект передбачає синтез наукової роботи кафедри та навчально-науково-дослідної діяльності студентів. Проектна робота була реалізована відповідно до окресленої нижче системи стадій. Перша стадія: ознайомлення з науковим складом кафедри: представлення викладачів-науковців, описання сфери їх професійних інтересів, перелік публікацій, характеристика основних досягнень. Форма впровадження цієї стадії була у вигляді презентації, прес-конференції, зустрічі із студентами у форматі «дня кафедри / відділення факультету». Друга стадія: аналіз напряму наукової роботи кафедри, дослідження студентами доробку за останні роки, вивчення ними матеріалів конференцій та оформлення результатів у вигляді рефератів, доповідей на студентській науково-практичній конференції. Третя стадія: висвітлення тієї тематики

дослідницьких робіт, які пропонуються студентам з метою колективного пошуку, вибір найбільш цікавих, формування пошуково-творчої групи на чолі з викладачем-науковцем. Ця стадія була реалізована за допомогою бесід та консультацій. Четверта стадія: поглиблене вивчення праць наукового керівника, джерельної бази дослідження, комплектація каталогу, результати чого оформлювалися в теоретичний блок електронного «Вісника досягнень пошуково-творчої групи». П'ята стадія: проведення емпіричного дослідження на базі загальноосвітніх шкіл, що представлялося викладачу у вигляді звітів-аналізів, щоденників. Шоста стадія: генерація ідей, розробка педагогічних прийомів, їх впровадження в навчально-виховний процес (у форматі обговорень, мозкового штурму, проєктів). Сьома стадія: аргументація ідей в тексті статей. Восьма стадія: проведення конкурсу «педагогічних ідей». Дев'ята стадія: оформлення науково-дослідної роботи у вигляді курсового, бакалаврського, магістерського дослідження. Десята стадія: обговорення результатів діяльності колективно-творчих груп під керівництвом кожного окремого викладача сумісно із студентами на засіданні кафедри, визначення того наукового внеску, який здійснили студенти з метою розкриття макропроблеми загальнокафедральної теми та проблем, досліджуваних в індивідуально-творчій роботі керівника; нагородження студентів.

Отже, формування науково-пізнавальної компетентності є необхідною умовою оволодіння майбутнім фахівцем культурою наукового дослідження, готовності до активної діяльності та підвищення якості самоосвіти протягом життя. Перспективи проведеного дослідження вбачаємо у висвітленні шляхів активізації науково-пізнавальної компетентності вчителів-практиків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. - № 1 (62). – С. 77-89.
2. Бугрій О. Формування уміння навчатися / О. Бугрій // Рідна школа. – 2009. - № 4. – С. 17-21.
3. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
4. Жорнова О. Репрезентація сенсу наукового знання: проблеми і перспективи вимірювання якості освіти / О. Жорнова // Вища школа. – 2009. - № 6. – С. 88-96.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія / Колектив авторів: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Парашенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. - 112 с.
6. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, М. О. Князян,

С. О. Рябушко, С. А. Улятовська / За ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.

7. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5-14.

8. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14.

9. Сікорський П., Вітер О. Дидактичне структурування навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін як педагогічна проблема / О. Вітер, П. Сікорський // Вища школа. – 2009. – № 6. – С. 80-87.

10. Таперов Ю. М. Индивидуальная динамика роста-расширения жизненной перспективы в пространстве-времени профессионального развития / Ю. М. Таперов // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 235-239.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кожухар Жанна – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкового навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: педагогічна модель формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики.

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ

Т. КОСТЕНКО (Кривий Ріг)

В статті розглядається побудова моделі розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях, виділяються рівні й критерії творчого потенціалу, визначається структура в різних дослідженнях.

В статье рассматривается строительство модели развития творческого потенциала студентов на факультативных занятиях, выделяются уровни и критерии творческого потенциала, определяется структура в разных исследованиях.

Ключові слова: структура творчого потенціалу, рівні творчого потенціалу, критерії творчого потенціалу.

Постановка проблеми. Пріоритет загальнолюдських цінностей зумовив зміну суті навчального процесу в сучасній вищій школі. Зміна, про яку йдеться, зумовила б розкриття й розвиток потенційних творчих можливостей особистості, сприяючи при цьому її саморозвитку та самореалізації.

Усе це стає нині однією з умов розвитку професійних компетенцій сучасного фахівця й ставить питання про додаткове навчання, яке можливе у рамках (межах) навчальних закладів.

Накопичений найбагатший освітній і виховний досвід, спрямований на розвиток творчого потенціалу студентів і їх саморозвиток, є особливо актуальним з позиції сучасних проблем знань у сфері гуманітарних дисциплін у сучасній вищій школі.

Творчий потенціал, що реалізовується в навчальній діяльності, для студента стане продуктивною силою тільки тоді, коли внутрішні його спонукання співпадуть з об'єктивними завданнями, які ставить перед ним викладач. Тому розвивати закладений у кожній особистості студента творчий потенціал – значить створити, у першу чергу, певні дидактичні умови, які сприятимуть цьому процесу.

Для ефективного процесу розвитку творчого потенціалу студентів в даній статті змодельовані базові елементи розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях, що відбивають динаміку його розвитку; розроблені критерії

розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях, включаючи оцінки мотиваційного, інтелектуального компонентів, а також компоненту саморозвитку особистості в навчальній діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій.

Базовими для розробки досліджуваної проблеми є роботи про загальні закономірності педагогічного процесу в вищій школі, моделі особистості майбутнього фахівця, відповідні технології навчання й виховання А. О. Вербицького, В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьміної, І. Є. Мажар, А. К. Маркової, М. М. Нечаєва, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Талізної, А. І. Умана, В. Д. Шадрикова та ін. Творчий потенціал студентів розглядався О. М. Баластаєвою, Д. Б. Богоявленською, А. В. Брушлинським, Г. Х. Валєєвим, Г. В. Глотовою, С. Г. Глуховою, О. Н. Луком, О. М. Матюшкіним, Г. С. Моляко, Г. Л. Піхтовніковим, І. П. Подласим, В. Г. Риндак, С. О. Сисєвою, М. І. Ситниковою, Л. В. Сохань, В. А. Тихоновичем та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб визначивши структуру творчого потенціалу студентів побудувати модель розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях з предметів гуманітарного циклу.

Для того, щоб побудувати модель розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях, необхідно виділити рівні й критерії творчого потенціалу, розглянувши його структуру в різних дослідженнях.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам зробити висновок, що дослідники по-різному підходять до розгляду суті поняття «творчий потенціал». Залежно від цього структурні елементи творчого потенціалу особистості та їх співвідношення видозмінюються.

Так, Г. Л. Піхтовніков структурними елементами творчого потенціалу особистості називає соціально-надбані здібності особистості, творчий тип мислення, знання, уміння й навички, необхідні для творчої діяльності [12, С. 91-93].

О. Н. Лук включає до структури творчого потенціалу пильність пошуку, спосіб кодування інформації, здатність до згорання розумових операцій, здатність до перенесення, бічне мислення, цілісність сприйняття, готовність пам'яті, гнучкість інтелекту, здатність до оціночних дій, легкість генерування ідей, швидкість мови, здатність до зчеплення, до доведення початого до кінця [6, с. 42-43].

На думку А. Ю. Козиревої основними якістьми, що формують структуру творчого потенціалу, є: допитливість, віра в себе, постійність, амбітність, слухова пам'ять, зорова пам'ять, прагнення бути незалежним, здатність абстрагуватися, міра зосередженості [4, С. 150].

У експериментальному дослідженні В. О. Моляко й інших авторів виділено наступні складові творчого потенціалу особистості:

1) завдатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення й пошуку проблем;

4) швидкість при засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;

5) схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору;

6) прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху розв'язання, адекватність дій;

7) емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваги і т. д.;

8) наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе ухвалення рішень;

9) творчість як уміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у розв'язаннях, раціональне використання засобів, часу тощо;

10) інтуїтивізм як здатність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів;

11) порівняно швидше опанування уміннями, навичками, прийомами, опанування технікою праці;

12) здатність до вироблення власних стратегій і тактик при вирішенні загальних і соціальних нових проблем, завдань, пошуку виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій тощо [8, с. 88-92].

Ряд дослідників складовими творчого потенціалу особистості називає прагнення до розвитку, духовного зростання; здатність дивуватися, «певна збентеженість при зіткненні з новим або незвичайним»; здатність повністю орієнтуватися в проблемі, усвідомлювати її стан; спонтанність, безпосередність до швидкого набуття нових знань; сприйнятливості («відкритість») відносно нового досвіду; здатність легко долати розумові межі й перепони; здатність поступатися, відмовлятися від своїх теорій; здатність «народжуватися щодня наново»; здатність відкидати несуттєве й другорядне; здатність до важкої наполегливої праці; здатність до складання складних структур з елементів; здатність до синтезу та ін. [2, с. 33].

Ці підходи відносно структури творчого потенціалу особистості, як показав аналіз, або цілком зорієнтовані на діяльність, або включають її до структури моделі як умову чи засіб розвитку.

До сутнісних характеристик творчого потенціалу учені відносять інтелектуальний компонент (Я.О. Пономарьов, Н.Ю. Посталюк, Б.М.Теплов, В. В. Столиць та ін.), здатність до спілкування (О.О. Бодалев, О.О. Леонтьев, А.В. Петровський та ін.), творчу мотивацію (А.О. Вербицький, О.М. Матюшкин, Т.А.Платонова). Усі ці характеристики представляють для нашого дослідження великий інтерес.

Творчий потенціал особистості, на думку О.П.Нечаєва, характеризується рівнем розвитку інтелекту й рівнем розвитку уваги. Разом з тим, як вважає дослідник, носії високих творчих потенцій відрізняються розвитком як формально-інтелектуальних навичок, так і складом особистості (наполегливістю, активністю, агресивністю щодо захисту своєї особи, організаторськими здібностями тощо) [10, с.25- 25].

Проте ряд учених, зокрема В. Ф. Овчинників, відмічає, що творчий потенціал людини не є простою сукупністю його особистісних рис, це якісна освіта, що складається в результаті взаємозв'язку репродуктивних і продуктивних характеристик, що опозиційно сполучають діяльнісні властивості особистості. Найважливішими критеріями зрілості творчого потенціалу людини слід вбачати, на їх думку, саме в цій якісній динаміці властивостей особистості, у характері взаємозв'язку цих властивостей, у їх спрямованості й мірі напруги [11, с. 3-4].

Ряд дослідників, що займалися проблемою творчого потенціалу особистості, спробували класифікувати показники, об'єднати їх у блоки й скласти інтегральні структури творчого потенціалу.

Так, О.М. Матюшкін, проаналізувавши роботи багатьох авторів (Дж. Берлайн, А.В.Брушлинський, Е.О. Голубева, О.В. Запорожець, О.І. Ігнат'єв, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, М.М. Под'яков, Я.О. Пономар'єв, І.В. Равич-Щербо, В. М Русалов, Б.М. Теплов), виділяє синтетичну структуру творчої обдарованості, яка, на думку вченого, співпадає з основними структурними елементами, що характеризують творчий розвиток людини. Дослідник включає до цієї інтегральної (синтетичної) структура: а) домінуючу роль пізнавальної мотивації; б) дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, в постановці й вирішенні проблем; в) можливості досягнення оригінальних рішень; г) можливості прогнозування й передбачення; д) здібності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [(см 9)].

В. Г. Риндак як ознаки творчого потенціалу виділяє знання, уміння, переконання, відносини, спрямованість, здібності, розглядає структуру творчого потенціалу в вигляді сукупності:

а) власне-потенційної складової (індивідуальні психічні процеси й здібності);

б) мотиваційної складової (переконання, готовність як внутрішньоособистісна структура, механізми, що забезпечують актуалізацію здібності й соціально-психологічна установка на розгортання сутнісних сил індивіда – потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій);

в) когнітивної складової (знання, уміння, відносини, способи діяльності й самовираження, надбані в результаті освіти, творчої діяльності, включені до процесу соціалізації) [14, с. 82-83].

Не менш цікавим для нас є дослідження Л.В. Сохань, В.А. Тихонович та ін. які виділяють такі сутнісні характеристики творчого потенціалу як:

- 1) багаторівневості змісту;
- 2) біологічності;
- 3) соціальності;
- 4) системності.

Необхідно зазначити, що багаторівневості змісту є відзеркаленням полісемантичності поняття «творчий потенціал особистості». На багатоплановості, багатоелементній структурі творчого потенціалу, що включає комплекс здібностей, особистісні якості, емоційно-

вольову забезпеченість наголошують й інші автори, зокрема В. О. Лісовська [7, с. 38-40].

Автори виділяють наступні рівні в змісті творчого потенціалу:

– широкий, на якому ця потенційна освіта розглядається як загальна властивість психічних сил, що розвиваються;

– проміжний, за основу береться максимально можливий рівень розвитку цієї властивості, детермінований, з одного боку, анатомо-фізіологічними, психічними характеристиками людини, а з іншого, – конкретним станом розвитку суспільства, прийнятими в ньому нормами творчої самореалізації, які транслиуються, у тому числі, і через систему освіти;

– вузький, коли на перший план виступає рівень розвитку аналізованої потенційної освіти, характерний для статистичної більшості проявів цієї соціально-історичної ситуації. Діалогічність як сутнісна характеристика творчого потенціалу особистості означає, що реалізація творчого потенціалу – це діалог особистості з навколишнім світом й іншими людьми, діалог людини з самою собою.

Процес розвитку творчого потенціалу особи характеризується також соціальністю. Разом із природою (зміна з віком психофізичних показників людини) й індивідуально-особистісною динамікою (ускладнення з віком внутрішньої життєвої сфери, збагачення когнітивної сфери, потребо-мотиваційної сфери, розвиток свідомості тощо) цей процес має соціально-історичну динаміку, яка означає зміни, продиктовані розвитком суспільства, зокрема наявністю «соціального запиту» на творчу самореалізацію людини, прийнятою «соціальною нормою» цієї самореалізації.

Творчі потенції перетворюються на щось реальне лише настільки, наскільки проявляється здатність по-різному сприймати й засвоювати соціальний досвід.

Безумовно, не можна заперечувати й системність як сутнісну характеристику творчого потенціалу особистості, оскільки творчий потенціал володіє всіма атрибутами (вони властиві системам, що самоорганізуються, саморозвиваються) такими як: стійкість, потреба в розвитку й самореалізації, має власну внутрішню логіку розвитку, що не зводиться до логіки розвитку кожної підсистеми окремо [2, С.36].

Не менш важливе значення має для нас дослідження М. В. Колосової, яка визначає творчий потенціал як результат активності ірраціональної, емоційної й раціональної сфер суб'єкта творчості. Модель творчого потенціалу особи, виходячи з цього, автор розглядає як єдність трьох взаємопов'язаних

компонентів: ірраціонального (прояви підсвідомості й надсвідомості), емоційного (емоції, почуття, емоційні стани), раціонального. Що стосується останнього компонента він включає: а) власне потенційну складову (індивідуальні психічні процеси, здібності, задатки); б) спонукально-мотиваційну складову (потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації); в) когнітивну складову (знання, уміння, навички, способи діяльності й самовираження, надбані в результаті навчання, виховання, індивідуального життєвого досвіду й включені до процесів соціалізації) [5, с. 10-11]. Разом із наведеною вище горизонтальною структурою творчого потенціалу, М. В. Колосова виділяє вертикальну структуру, що включає два взаємопов'язаних складових компоненти:

- «пердактуальний», розглядається як обмежений розвиток елементів творчого потенціалу головним чином за рахунок соціобіологічних (природних) механізмів (за визначенням Аристотеля «даність у невиявленому вигляді»);

- «постактуальний» – передбачувана наявність вже сформованих характеристик, що не проявляються або не функціонують за цих конкретних умов [5, с. 12].

Враховуючи вплив на розвиток творчого потенціалу всієї системи навчально-виховної роботи, і, спираючись на дослідження І.П. Підласого [13], представимо структуру творчого потенціалу в вигляді наступної формули:

$$ТПО = Пнеп + Пчзп + Пдсп + Птпд,$$

де ТПО – творчий потенціал особистості; Пнеп – незмінна частина потенціалу, обумовлена вродженими здібностями індивіда; Пчзп – частково змінна частина потенціалу, обумовлена природними спеціальними здібностями особистості, їх розвитком у процесі освіти; Пдсп – компонент потенціалу, що додається спеціальною підготовкою; Птпд – частина потенціалу, що набувався в процесі творчої практичної діяльності.

Таким чином, як видно з формули структури творчого потенціалу, наявність творчого потенціалу не є «милістю природи», а виступає підсумком кропіткої напруженої спільної діяльності педагога й учнів над розвитком творчих здібностей, що відповідають схильностям та інтересам останніх.

Наочніше й схематичніше структура творчого потенціалу була представлена в роботі

Г. В. Глової [3], яка, на наш погляд, якнайповніше відбиває усі його компоненти. На її думку, структура творчого потенціалу включає два блоки: 1) інваріантний компонент (задатки, схильності); 2) компонент, який можна розвивати, він у свою чергу складається з таких компонентів, як: а) інтелектуальний (мислення й інтелект); б) емоційно-вольовий (емоції, почуття, емоційні стани); в) креативний (здібності до творчої діяльності); г) мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації); ґ) оціночний (усвідомлення своїх дій, способів діяльності й самовираження).

Ми розділяємо точку зору І.П. Підласого та Г. В. Глової й вважаємо за доцільне взяти наведені цими авторами структури творчого потенціалу особистості за основу в нашому дослідженні.

Отже, структура творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях є єдністю двох компонентів:

1) інваріантного (задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, вибірковості, мобільності психічних процесів);

2) такого, що здатний до розвитку. Що стосується останнього, він включає:

а) мотиваційний компонент (спрямованість професійних інтересів, що забезпечує домінування пізнавальної активності; прагнення до оволодіння ЗУН (знаннями, уміннями, навичками); прагнення до розвитку; прагнення до досягнення успіху; здатність і прагнення до відстоювання своєї позиції);

б) інтелектуальний компонент (логічне мислення; швидкість засвоєння інформації й опанування знаннями, уміннями, навичками; динамічність мислення; образне мислення; розвинена уява; оригінальність мислення; легкість асоціювання; антиконформізм; легкість генерування ідей; здатність до перенесення знань; гнучкість мислення; інтуїція);

в) компонент, що само розвивається (критичність мислення; прагнення до доведення; схильність до безперервного аналізу й рефлексії; потреба й прагнення до новаторства; позитивна емоційно-чуттєва спрямованість; оптимізм; наполегливість; здатність концентрувати творчі зусилля; стресостійкість; упевненість у собі; здатність до самоорганізації й саморозвитку).

Схематично структура творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях виглядає таким чином:



Схема 1. Структура творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях

Розглядаючи процес розвитку творчого потенціалу студентів як процес творчого самовдосконалення, ми враховуємо той факт, що в процесі творчої діяльності, на думку В. І. Андреева, людина неминуче росте, саморозвивається, щораз піднімається до рівня складності тих проблем, що стають об'єктом її предметної діяльності. Відсутність або навіть згасання потреби до саморозвитку неминуче веде людину до деградації. І, навпаки, перевага

потреб до розвитку, «самозвеличення» у будь-якій його формі (самопізнання, самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізація) виводить людину на нові особистісно-значущі рівні саморозвитку [1, с. 382].

Таким чином, розглянутий процес творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях може бути представлений у вигляді моделі розвитку

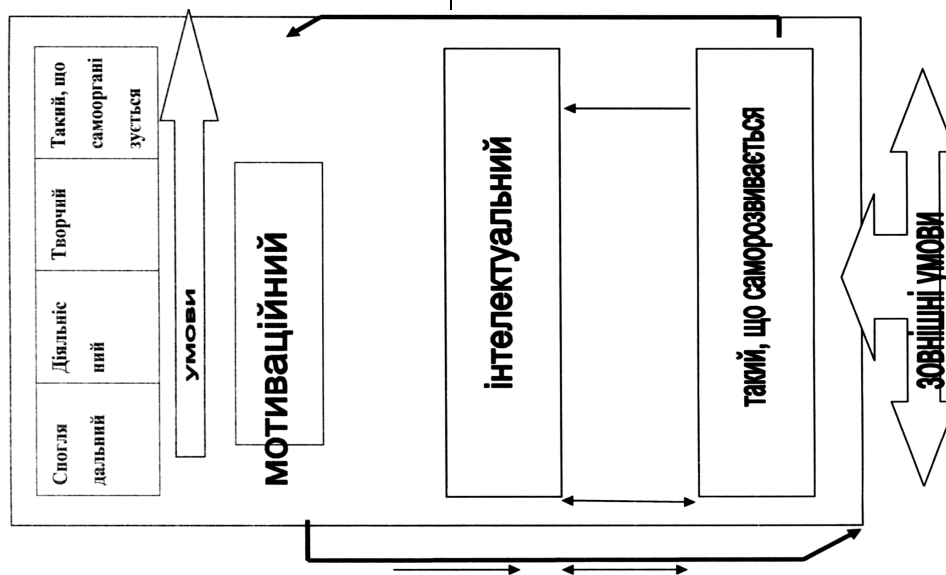


Схема 2. Модель розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях

До рівнів творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях ми відносимо: 1) споглядальний (те, що може сам студент); 2) діяльнісний (сам студент починає діяти); 3) творчий (сам студент хоче створити щось нове); 4) такий, що самоорганізується (студент виходить на самоорганізацію, сам себе організовує).

Як і будь-який процес, творчий потенціал особистості студента на факультативних заняттях потребує об'єктивної оцінки. Для оцінки творчого потенціалу студентів нам необхідно було виділити критерії, які були б найважливішими показниками досягнення поставленої мети. Показниками в нашому дослідженні є такі результати навчання, виховання й розвитку, що піддаються спостереженню, фіксації. До різновидів показників ми віднесли наступні: показники навченості; показники вихованості; показники рівня розвитку особистості; показники ставлення особистості до явищ дійсності [15, с.15].

У процесі виявлення критеріїв (критерій – це ознака, на підставі якої виробляється оцінка, судження) ми враховували наступні вимоги до їх виділення і обґрунтування:

- критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості;
- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується;
- якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними;
- критерії мають бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), у міру прояву яких можна судити про більшу або меншу міру прояву цього критерію;
- критерії повинні відбивати динаміку вимірюваної якості в часі й культурно-історичному просторі.

З метою визначення міри прояву творчого потенціалу студентів ми виділили критерії творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях згідно з низьким, середнім і високим рівням (таблиця 1). При цьому міра зміни процесу розвитку творчого потенціалу і буде критерієм рівня творчого потенціалу.

Низький рівень характеризується нестійким інтересом до творчої діяльності, слабковираженою зацікавленістю, зниженими пізнавальними інтересами. Знання, уміння й навички учнів недостатньо повні й дозволяють здійснювати лише репродуктивну творчу діяльність. Здатність до саморефлексії розвинена недостатньо. Рівень самооцінки і устремління найчастіше занижений.

Середній рівень характеризується появою усвідомленого інтересу до творчої діяльності,

спостерігається стійкий прояв пізнавального інтересу. Знання, уміння й навички учнів дозволяють здійснювати елементарне творче перетворення об'єкту діяльності. У деяких проявляється здатність до створення чогонебудь нового, користуючись допомогою педагога. Рефлексивна позиція пов'язана з усвідомленням власної діяльності (трудовою, комунікативною, навчальною і ін.); проте творчий підхід до її реалізації сформований недостатньо. Рівень самооцінки й устремління близький до адекватного.

Високий рівень характеризується стійкою потребою в творчій діяльності, здатністю до самостійної творчості, створення нових, оригінальних продуктів. Досвід творчої діяльності дозволяє виявляти проблеми, планувати й вирішувати їх, прогнозувати результати. Студенти здатні адекватно реалізувати себе в різних видах діяльності. Рефлексивна позиція ґрунтується на адекватному рівні розвитку самоаналізу й самооцінки.

Таким чином, творчий потенціал особистості з позицій системно-діяльнісного підходу є складною цілісною системою, що є єдністю елементів і зв'язків між ними. До основних компонентів, що входять до складу творчого потенціалу та наповнені специфічними характеристиками й показниками, ми відносимо: мотивацію студентів до творчої діяльності (їх бажання, інтереси, цінності, установки), тобто міра їх зорієнтованості на творчий потенціал; інтелектуальну базу, творчі здібності та їх використання в творчій діяльності; самоорганізацію в творчій діяльності.

Для визначення міри прояву творчого потенціалу студентів, що відвідують факультативні заняття, ми виділили основні критерії потенціалу, які забезпечували діагностичну діяльність, об'єктивну оцінку динаміки розвитку студентів, ефективність реалізації основних цілей дослідження, створення педагогічно обґрунтованої систематичної планомірної діяльності студентів (організованою на основі системної цільової диференціації навчання).

Висновок: 1. На основі аналізу відповідної літератури стосовно структури, сутнісних характеристик творчого потенціалу, ми визначаємо структуру творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях як єдність двох компонентів: 1) інваріантного; 2) такого, що його можна розвивати. Останній включає в себе: а) мотиваційний компонент, б) інтелектуальний компонент, в) компонент, що саморозвивається.

2. Визначивши структуру творчого потенціалу студентів на факультативних

заняттях, ми побудували модель розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях з предметів гуманітарного циклу. Основними блоками тут є компоненти, що відносяться до компонента структури, що розвивається, а саме: мотиваційний, інтелектуальний і такий, що саморозвивається.

3. До рівнів творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях ми відносимо: 1) споглядальний (те, що може сам студент); 2) діяльнісний (студент починає діяти з власної ініціативи); 3) творчий (студент хоче створити щось нове з власної ініціативи); 4) такий, що самоорганізується (студент виходить на самоорганізацію, сам себе організовує).

4. Критерії розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях з предметів гуманітарного циклу: 1. мотиваційний компонент; 2. інтелектуальний компонент; 3. самоорганізуючий компонент.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.І. Педагогіка: Навчальний курс для творчого саморозвитку. - 2-е видавництво / В.І. Андреев. - Казань: Центр інноваційних технологій, 2000. - 608 с.
2. Баластаєва Є. Н. Розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога в навчальній діяльності (на заняттях по практиці усної і письмової мови на іноземній мові): Дис. ...канд. пед. наук / Є.Н. Баластаєва; Марійський Держ. пед.ін-т ім. Н.К. Крупської - Йошкар-ола, 2001. - 232 с.
3. Глотова Г.В. Розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів у вузах США і Західної Європи : Автореф. Дис. ...канд. пед. наук / Г.В. Глотова: Каз. Держ. технолог. ун-т. - Казань, 2006. - 23 с.

4. Козирева А.О. Педагогічні аспекти творчого розвитку особи: Дис. ... канд. пед. наук / А.О. Козирева; Моск. Держ. ун-т. - М. 1995.-230с.

5. Колосова М.В. Розвиток творчого потенціалу дітей засобами театрального мистецтва: Автореф. дис... канд. пед. наук / М.В. Колосова; Моск. Держ. ун-т. - М., 1994.- 19с.

6. Лук А.Н. Психологія творчості / А.Н. Лук. - М.: Наука, 1978. - 127с.

7. Лісовська В.А. Формування творчого потенціалу особи вихователя в педвузі: Дис... канд. пед.наук / В.А. Лісовська; Київ. Держ. ун-т. -Київ, 1984. - 170с.

8. Моляко В.А. Проблеми психології творчості та розробка підходу до вивчення обдарованості / В.А. Моляко // Питання психології. -1994. -№5.-С.86-95

9. Маслоу А. Самоактуалізація: Пер. з англ. // Психологія особи: Тексти / А. Маслоу. - М., 1982. - 234 с.

10. Нечаев А.П. Моделювання і творчість / А.П. Нечаев // Психолого-педагогические проблемы проектной подготовки у высшей школе. -М.: Знання, 1987.-С.3-34.

11. Нойнер Г. Резерв успіху - творчість / Р. Нойнер, Ст. Калвейт, Х. Клейн. - М.: Педагогіка, 1989. - 120 с.

12. Піхтовников Г. Л. Творчий потенціал молодого робочого. /Стан та шляхи реалізації у виробничому колективі /: Дис. ...канд. філос. Наук / Г.Л. Піхтовников лів; Моск. Держ. ун-т. - М., 1989. - 175с

13. Підласий І.П. Педагогіка. Новий курс: Підручник для студ. пед. вузів: в 2 кн.- Кн. 1: Загальні основи. Процес навчання / І.П. Підласий. - М.: Ту-маніт, видавництво центр ВЛАДОС, 2000. - 576 с.

14. Риндак В.Г. Безперервна освіта і розвиток творчого потенціалу вчителя (теорія взаємодії). Монографія / В.Г. Риндак. - М.:«Педагогічний вісник», 1997. - 244с.

15. Технологія узагальнення і опису педагогічного досвіду: Метод. реком. МОРФ, РІПКРО. - М., 1996. - 23 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костенко Т.М. - аспірант Криворізького державного педагогічного університету

Наукові інтереси: модель розвитку творчого потенціалу студентів на факультативних заняттях.

СУТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Юлія КОТЕЛЯНЕЦЬ (Кіровоград)

В статті розкривається сутність, ознаки та структура проектної діяльності студентів.

В статті розкривається сутність, структура і етапи проектної діяльності студентів.

Ключові слова: проект, проектна діяльність, метод проектів, ознаки навчальних проектів, педагогічні умови проектної діяльності.

У сучасних умовах розвитку системи освіти вагомого значення набуває впровадження інновацій у традиційну класно-урочну систему, що виражається в пошуку нових форм організації навчання. До інноваційних методів навчання належить і метод проектів.

У педагогічній літературі поняття «проект» (від лат. кинутий уперед – задум, план) визначається, по-перше, як результат перетворювальної діяльності; по-друге, як мета і результат проектування.

Проектна діяльність як культурна форма, що використовує філософські, культурологічні та психолого-педагогічні знання, історично оформилась у наслідок переходу від проектування матеріальних об'єктів до проектування систем діяльності. Проблема

проектної діяльності як педагогічного явища з кінця ХХ століття стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (О.Анісімов, В.Беспалько, І.Бухтіярова, О.Гребеннікова, Ю.Громико, Є.Заір-Бек, Г.Ільїн, Н.Матяш, О.Прикот, В.Симоненко, В.Слободчиков, С.Яшук, О.Коберник та ін.).

На сучасному етапі поняття «проектна діяльність» у педагогіці розглядається у двох аспектах:

1) у контексті педагогічного проектування як процесу розробки окремими педагогами або колективами вчителів цілей і конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей — навчально-виховних програм і методик їх застосування;

2) як проектна діяльність учнів — складова навчальної діяльності, якій притаманні риси професійної педагогічної діяльності.

В основі визначення методу проектів як комплексного методу навчання лежить бачення

його як сукупності методичних прийомів пошукового характеру, спрямованих на досягнення певної навчальної мети. Так, Є Полат розглядає метод проектів за умови, якщо він застосовується в межах певного навчального предмету, як «сукупність прийомів, операцій оволодіння деякою галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання».

М. Запрудський бачить проект як систему навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати певну проблему в результаті самостійної і колективної діяльності учнів.

С. Шишов зазначає, що в контексті шкільної освіти слід говорити про методи творчих проектів. Учений визначає це поняття як діяльність учня, в процесі якої під керівництвом учителя створюються матеріальні та духовні цінності, які мають певну новизну.

О. Новиков, розглядаючи метод проектів, вживає термін система навчання. Його позиція полягає в розумінні сутності цього поняття як форми організації навчання, метою якої є побудова освітнього процесу за логікою проектно-технологічного типу організаційної культури.

Вчені (В. Гузєєв, М. Запрудський, Н. Кисельова, Д. Левітес, Г. Петровський, І. Чечель) визначають метод проектів як цілісну педагогічну технологію. У науковому середовищі не існує єдиного розуміння сутності самого терміну «педагогічна технологія».

Відповідно до змістового та процесуального наповнення метод проектів можна розглядати як:

1. Метод навчання, якщо він застосовується на певному етапі навчальної діяльності як комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми;

2. Форму організації навчання, якщо узгоджена діяльність учителя й учнів здійснюється за визначеними правилами;

3. Педагогічну технологію, котра представляє собою комплексний інтегративний процес, який передбачає постановку проблеми, визначення мети, завдань, способів виконання завдань, отримання результатів проекту та аналіз результатів.

На практиці метод проектів розглядається як інновація, метою якої є створення для студентів умов, за яких вони оволодівають вмінням активно здобувати, оновлювати та розвивати свої знання, формує здатність їх творчо застосовувати. Досягнення мети створення проекту можливе на основі діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Діяльнісний підхід означає

впровадження методу проектів як особливого способу організації навчання. З точки зору такого підходу головною цінністю освіти є розвиток особистості. Особистісно зорієнтований підхід передбачає створення сприятливого середовища для забезпечення і підтримки процесів самопізнання і самореалізації особистості учня, розвитку його індивідуальності.

Метод проектів також підтримується такими дидактичними принципами:

- принцип активності (цілеспрямоване активне сприймання студентами проблеми проекту, її переосмислення та вирішення);

- принцип продуктивності (прагматична спрямованість діяльності на отримання особисто чи соціально ціннісного результату);

- принцип технологічності (виконання взаємообумовлених навчальних дій у чітко визначеній послідовності);

- принцип саморозвитку (створення розвивального середовища, в якому в результаті реалізації студентами поставленої мети будуть започатковуватись нові проекти);

- принцип опори на особистий досвід студентів (урахування досвіду студента, набутого в процесі сприймання, розуміння й пізнання ним навколишнього світу);

- принцип зв'язку дослідження з реальним життям (використання навколишнього середовища як лабораторії, в якій відбувається процес пізнання);

- принцип співробітництва та партнерства (об'єднання ресурсів і зусиль задля досягнення спільної мети).

Оскільки в основу методу проектів «покладено ідею, що утворює поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який досягається за умови вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми» (А.Хуторський) [9], то варто зупинити увагу на визначенні навчального проекту.

У фаховій літературі поняття «навчальний проект» тлумачиться по-різному, як:

- дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та водночас формування певних особистісних якостей (Г.Селевко) [7];

- «форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу — від одного уроку до кількох місяців» (М.Скаткін) [8];

- «обґрунтована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування в школярів певної системи інтелектуальних і практичних умінь» (С.Гончаренко) [1];

- «самостійно розроблений і виготовлений продукт (матеріальний чи інтелектуальний) від

ідеї до її втілення, виконаний під контролем і з консультаціями вчителя» (О.Савченко);

• «навчально-трудове завдання, яке активізує діяльність учнів, і в результаті якої ними створюється продукт, що володіє суб'єктивною, а інколи й об'єктивною новизною» (П. Підкасистий) [6].

Виходячи з аналізу вище сказаного визначимо специфічні ознаки, притаманні навчальному проекту, а саме:

• наявність значущої в дослідницькому або творчому аспекті проблеми, для вирішення якої необхідний інтегрований зміст;

• значущість для студента передбачуваних проєктованих результатів і потреба у вирішенні проєктної проблеми чи задачі;

• вирішення студентом проблеми з використанням зразка дії, але в нових умовах;

• самостійне використання частини проєкту або всієї проєктної задачі;

• використання учнем проєктно-пошукових і проєктно-дослідницьких прийомів роботи.

Аналіз структури проєктної діяльності дає змогу виділити її основні елементи: мотиви, які спонукають до діяльності; цілі - результати, на досягнення яких спрямована діяльність; засоби досягнення завдань. Отже, у процесі взаємодії суб'єкта навчання з навколишньою дійсністю формується мотив діяльності, виробляються цілеспрямовані дії і компоненти цих дій — операції.

Як показали дослідження О.Леонтєва, С.Рубінштейна перебіг та розвиток психічних процесів суттєво залежать від мотивів і цілей діяльності, котрі безпосередньо пов'язані з результатом діяльності.

Мета діяльності обумовлює проєктування, планування, прогнозування майбутнього результату. Відповідно до мети визначають зміст проєктної діяльності суб'єктів за такими етапами:

1) формулювання провідної проблеми та мети проєктної діяльності;

2) планування змісту та системи цілей проєктної діяльності;

3) виділення часткових проблем здійснення проєкту та їх вирішення;

4) отримання результату діяльності.

Водночас, оскільки проєктна діяльність базується на засадах особистісно орієнтованого навчання, її цілі безпосередньо мають співвідноситися зі сферою бажань учня, його індивідуальними інтересами, віковими особливостями. Метою студента може бути реалізація його права на самостійність та інтелектуальну свободу; задоволення конкретної власної матеріальної чи пізнавальної потреби; випробування своїх сил у новому виді

діяльності; внесення своєї частки в суспільно значущу справу тощо.

Таким чином, цілі педагогічної діяльності знаходяться у взаємозв'язку із суб'єктивними цілями студента. Вирішальне значення в проєктній діяльності мають мотиви студента. На перших стадіях залучення в проєктну діяльність вони зумовлюються задачами, які формулює викладач. У такому випадку, за С.Рубінштейном, мотив полягає в ставленні до задачі, мети й обставин-умов, за яких виникає певна дія. Мотив формується в той час, коли студент ураховує, оцінює, зважає обставини, в яких знаходиться і усвідомлює поставлену мету. Мотив стає внутрішнім поштовхом до виконання проєкту.

За даними наукового дослідження Н. Матяш [4], в основі мотивації проєктної діяльності лежить сукупність когнітивних і соціальних мотивів.

Проєктна діяльність учнів складається з трьох основних компонентів:

- орієнтовно-мотиваційного;
- операціонально-виконавчого;
- рефлексивно-оцінювального.

Етапи проєктної діяльності:

1. Постановка мети — усвідомлення студентами конкретної задачі (організація проєкту).

2. Планування роботи — вибір раціонального способу дії (планування проєкту).

3. Виконання — реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проєкту).

4. Перевірка результатів, виправлення помилок, співставлення отриманих результатів із запланованими, підведення підсумків роботи та її оцінка (підсумок проєкту).

Сутність вирішення навчальних задач у контексті проєктної діяльності полягає в оволодінні учнями теоретично узагальненим способом вирішення окремих задач. За В.Давидовим, поставити перед учнем задачу — означає ввести його в ситуацію, яка потребує орієнтації на загальний спосіб її вирішення в усіх можливих окремих і конкретних варіантах умов.

Здійснення навчальних дій над матеріалами дослідження — аналіз, синтез, порівняння, моделювання, а також оволодіння новими способами дій-сприяють розвиткові учня. На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується оцінювання власної діяльності студента, новий тип ставлення до своєї власної діяльності — вміння її оцінювати з точки зору вироблених у суспільстві еталонів, з подальшим перетворенням й удосконаленням.

Педагогічною метою формування проєктної діяльності є розвиток в студентів уміння самостійно здійснювати всі її етапи й

переходити з одного етапу на інший: від формулювання мети власної діяльності до виконання проектних операцій, від реалізації проекту до самоконтролю і самооцінки.

Формування проектної діяльності проходить кілька стадій: спочатку відбувається ознайомлення студентів з новим видом діяльності, усвідомлення її змісту; початкове оволодіння її способами і прийомами. Таким чином, формуються вміння, які складають здатність виконувати проектні дії – проектні вміння.

Кінцевою метою формування проектних умінь є здатність студентів самостійно здобувати знання, застосовувати їх у нових обставинах, розвиток пізнавальних потреб. Для вирішення цих завдань необхідні педагогічні умови:

- цілеспрямованість і систематичність (використання для розробки проектів навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін, поєднання урочної та позаурочної форми організації проектної діяльності);

- забезпечення позитивної мотивації до проектної діяльності (усвідомлення студентами можливостей для реалізації в освітньому процесі особистих інтересів, здібностей і талантів, нахилів);

- урахування вікових особливостей (ознайомлення з діяльністю на доступному рівні сприймання, розробка посильних і цікавих проектів);

- забезпечення психологічного комфорту (створення психологічного клімату, сприятливого для вияву самостійності, бажання досліджувати та реалізовувати власні ідеї);

- створення творчого середовища (підтримка інтересу до проектної діяльності, заохочення проявів творчості).

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів:

- дослідницькі, в основі яких знаходиться дослідження певних явищ і процесів;

- творчі, їх результатом є спільне створення художніх творів, видовищних заходів;

- ігрові, в яких учасники виконують визначені ролі;

- інформаційні, що полягають в зборі та аналізі інформації про певний об'єкт;

- практичні, орієнтовані на безпосереднє впровадження в практику.

Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, комунікативної, теоретичної і практичної діяльності. Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає до створення нового або вдосконалення існуючого, формує уявлення про перспективи його застосування. Під час роботи над проектом у студентів розвиваються пізнавальні навички, формується вміння самостійно конструювати свої знання, активно розвиваються комунікативні здібності, навички лідерів та здатність до спільної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків.

Виконуючи творчі проекти від ідеї до її втілення, студенти вчаться самостійно приймати рішення, визначати свої проблеми в знаннях і знаходити виправлення такого положення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.:Либідь, 1997.– 376с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб., 1995.
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. - Л. Брокгауз-Ефрон, 1925.
4. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования/ Под ред. В. В. Рубцова. - Мозырь: РИФ
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. - М., 2004.
6. Педагогика / Под редакцией П.И. Пидкасистого – М.: РПА, 1996.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ИПК / Г. К. Селевко. - М. Народное образование, 1998. -255 с.
8. Скаткин Л.К. вопросу о методе проектов / Л. Скаткин. - С. 417-424
9. Хуторской А.В. Проектирование личностных качеств выпускника 12-летней школы / А.В. Хуторской. - С .108-112

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Котелянець Юлія Сергіївна – магістранта психолого-педагогічного факультету.

Наукові інтереси: застосування інноваційних технологій в процесі підготовки вчителя іноземної мови.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК НОВА МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

У статті автор на основі узагальнення вимог та положень Болонського процесу робить спробу визначити зміст та теоретичні засади запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті.

В статті автор на основі обобщения требований и положений Болонского процесса определяет содержание и

теоретические основы внедрения компетентностного подхода в системе высшего образования.

Ключові слова: Болонський процес, компетентнісний підхід, компетентність.

Важливим кроком до формування загальноєвропейського освітнього простору

стала Болонська конвенція, яка започаткувала процес інтеграції освітніх систем європейських країн. Одним з етапів його реалізації є адаптація освітніх систем країн Європи до єдиного стандарту. Разом з тим, у більшості міжнародних документів неодноразово підкреслювалося, що орієнтація на Болонський процес не повинна призвести до втрати «кращих традицій, зниження національних стандартів якості, надмірної перебудови вітчизняної системи освіти» [4, с.8].

Болонський процес – це специфічний рух освітніх систем різних країн, обумовлений змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Визначальними властивостями вищої освіти розвинутих країн є якість, взаємна довіра держав і вищих навчальних закладів, сумісність структури освіти та кваліфікацій, конкурентоспроможність ВНЗ, мобільність студентів тощо. В той же час вища освіта різних країн має певні розбіжності. Тому Болонська декларація висуває як завдання гармонізацію архітектури системи європейської освіти. Досягти такої гармонізації можна лише шляхом формування спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього Європейського континенту. Кінцевою метою Болонського процесу є створення зони Європейської вищої освіти, що сприятиме:

1) підвищенню конкурентоспроможності європейської системи освіти і освітніх послуг у світовому вимірі та посиленню ролі освіти у соціальних перетвореннях.;

2) поглибленню науково-навчальної співпраці і координації шляхом поширення обміну викладачами, студентами, дослідниками, адміністративним персоналом європейських ВНЗ;

3) зростанню якості європейської вищої освіти і здатності її випускників до працевлаштування на світовому ринку праці.

Важливим кроком, необхідним для входження у Болонський процес, є забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти, розробка критеріїв оцінки якості, які можна легко порівняти. В цьому контексті передбачена організація внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю якості освіти, створення акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів та міжнародних організацій.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох розвинених країн світу, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітнього простору є

компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Аналіз праць закордонних вчених Х.Мюнклера, Б.Оскарссона, Г.Халажа, В.Хутмаера та ін., російських дослідників В.Давидова, І.Лернера, В.Краєвського, М.Скаткіна, А.Хуторського та вітчизняних науковців О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, О.Сухомлинської, Л.Хоружої дозволяє визначити, що у сучасних умовах компетентнісний підхід розглядається більшістю вітчизняних і зарубіжних вчених як один з пріоритетних у професійній освіті.

Слід відзначити, що саме поняття “компетентнісна освіта” виникло в США. Воно ґрунтується на практичному досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Вже наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ століття, була зроблена спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, американські фахівці визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті, це: формування знань, умінь і цінностей особистості.

Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентностей, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активності участі в житті суспільства. Так, прикладом ключових компетентностей науковці називають: здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосувати знання й технології тощо [1, с.3].

Один з учасників проекту ДЕЛФІ Б. Оскарссон наводить список базових навичок, які змістовно, а іноді і прямо за текстом, можуть інтерпретуватися як компетентності:

- «основні навички», наприклад, грамотність, здатність рахувати;
- «життєві навички», наприклад, самоврядування, стосунки з іншими людьми;
- «ключові навички», наприклад, комунікація, здатність до вирішення проблем;
- «соціальні і громадянські навички», наприклад, соціальна активність, цінності;
- «навички для одержання зайнятості», наприклад, здатність до обробки інформації;
- «підприємницькі навички», наприклад, дослідження ділових можливостей;
- «управлінські навички», наприклад, консультування, аналітичне мислення;

- «широкі навички», наприклад, аналіз, планування, контроль» [5, с.43].

Автор наголошує: «Це особистісні і міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і багатообразних ситуаціях роботи і соціального життя» [5, с.44].

Отже, у розумінні закордонних вчених, термін «компетентність» пов'язується насамперед з певними навичками діяльності, передусім – професійної. Зауважимо, що в європейській науці склалося й більш широке тлумачення компетентностей.

Так, на думку експертів з освіти Ради Європи компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Під компетентністю майбутнього фахівця європейські вчені Г.Халаж та В.Хутмахер розуміють: відповідним чином структуровані (організовані) сукупності знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють йому визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності.

Систему компетентностей в освіті, на думку згаданих авторів складають:

1. „Надпредметні” („між”-предметні) компетентності – вони можуть бути представлені у вигляді „парасольки” над усім процесом навчання, саме вони часто називаються „ключовими”. Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми.

2. Загально-галузеві набуваються студентом впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої програми на всіх курсах вищого навчального закладу.

3. Предметні компетентності – набуваються студентом впродовж вивчення тієї або іншої навчальної дисципліни на всіх курсах навчання у вищому навчальному закладі.

Отже поняття „компетентність” розглядається як інтегративне характеристика, що містить в собі такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до дії; готовність до оцінки; готовність до рефлексії.

Слід відзначити, що у вітчизняній педагогіці компетентнісний підхід також не є новим. Зокрема його елементи використовувалися у працях В.Давидова, І.Лернера, В.Краєвського, М.Скаткіна та їхніх послідовників при визначенні цілей та змісту загальної освіти, реалізовувалися через

орієнтацію на засвоєння учнями умінь, засобів діяльності. Проте дана орієнтація не була визначною, вона практично не використовувалась при побудові типових навчальних програм, стандартів й оцінних процедур.

У монографії А.Маркової вказується, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця вважає, що поняття „компетентність” конкретної особи вужче, ніж її професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [3, с.31–34].

Компетентнісний підхід проголошено одним із напрямків стратегії розвитку освіти в Росії, на що вказується в „Стратегії модернізації змісту загальної освіти” [6]. Під компетентностями в цьому документі розуміються здатності учнів (їх потенціал) здійснювати складні культуродоцільні види дій. Основними ідеями цього підходу російські науковці, зокрема В.Краєвський, А.Хуторської вважають:

- компетентність є ключовим, своєрідним „вузловим” поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого „від результату” („стандарт на виході”); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за своєю природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо);

- цей підхід є цілком новим для російської школи, оскільки орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною;

- не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, вміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту суму „знання + вміння + навички”, це поняття трохи іншого значеннєвого ряду;

- поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й вміння), систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в школі, але і під впливом

родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури й ін. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе й розвивається школяр. Стосовно кожної компетентності можна виділяти різні рівні її засвоєння (наприклад, мінімальний, просунутий, високий) [2, с. 2-5].

Аналіз наукової літератури свідчить, що розгляд компетентнісного підходу як теоретичної основи реформування системи вітчизняної вищої освіти пов'язаний з проблемою визначення певної ієрархії компетентностей, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Для розгляду такої ієрархії скористаємось узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які були представлені в рамках науково-практичного семінару проекту МОН та АПН України "Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12 річній школі: концептуальні підходи та термінологія" (16 червня 2004 р.) у доповіді О.Крисана. Було відзначено, що можна розробити певну систему компетентностей на основі різних рівнів змісту освіти.

Таку систему складають:

- так звані "надпредметні" ("транс", "міжпредметні") компетентності які часто називають "ключовими", "базовими";

- загально предметні компетентності – їх набуває людина упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі;

- спеціально-предметні – ті, що їх набуваються при вивченні певного предмета протягом певного навчального року або терміну навчання.

Надпредметні (ключові) компетентності є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;

- вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою);

Кожна з таких компетентностей складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості. Наприклад, компетентність "продемонструвати творче мислення" передбачає:

- використання, оцінювання й постійне поліпшення власних стратегій розв'язання питання;

- розроблення деяких моделей дії та прийняття рішення в динамічному світі;

- формування й застосування навичок критичного мислення;

- використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах.

Загальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їхнього набуття [7].

З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність вищої освіти, що передбачає вивчення багатьох навчальних предметів професійну компетентність безумовно слід віднести до надпредметної компетентності.

У цьому контексті українські науковці О. Овчарук та О.Пометун [2], запроваджують поняття "ключові компетентності", що охоплюють найузагальненіші складники – своєрідні "суперкомпетентності" (Г.Левітас). До ознак ключових компетентностей згадані дослідниці відносять поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, спрямованість на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Крім того, зазначається, що ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх молода людина набуває не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.

Враховуючи положення діяльнісного підходу до професійної підготовки та професіоналізації фахівця, зокрема – майбутнього учителя, слід зауважити, що діяльність людини, зокрема з засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх здійснює людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їхню важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові або життєві

компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Отже, під компетентністю особистості педагога розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, якостей і ставлень, які набуті у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, залежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Сформовані компетентності особистість використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення, модифікації рівня компетентності людини. Таким чином, компетентність — це результати діяльності та характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Критеріями оцінювання професійної компетентності є комплекс якостей та характеристик, таких як професійна підготовленість, професійна діяльність, результативність професійної діяльності, пошукова дослідницька активність, інформаційно-комунікативна функція, комунікативний та організаційний компоненти професійної діяльності, тощо.

За цих умов потребують дослідження не тільки аспекти професійного становлення фахівця в умовах ВНЗ, але й проблеми професійного розвитку в умовах практичної діяльності, що дозволить об'єктивно діагностувати його рівень професійної готовності та компетентності, стимулювати роботу з самовдосконалення, залучити професіоналів до системи неперервної професійної освіти, і, як наслідок — підвищити ефективність вітчизняної вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : „K.I.C”, 2004. – 112с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – С. 7 – 11.
5. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования. / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). – М., 2001.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.
7. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С.Єгоров та ін. – К., 2003. – 286 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

В статті розкриваються особливості соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю. Автор звертає увагу форми та методи соціально-педагогічної роботи із студентами в умовах соціокультурного середовища ВНЗ.

В статті розкриваються особливості соціально-педагогічної роботи со студентською молоддю. Автор звертає увагу на форми та методи соціально-педагогічної роботи со студентами в умовах соціокультурної середовища вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, студентська молодь, соціокультурне середовище ВНЗ.

Розбудова держави, зміни суспільного життя різко визначили соціально-економічні, суспільно-політичні та духовно-культурні проблеми різних соціальних груп молоді. На соціалізацію молоді впливають: об'єктивні, суб'єктивні умови мікросередовища і соціальні

відносини, які проходять у суспільстві та відображаються у свідомості молоді, їх потребах, мотивах, ціннісних орієнтаціях. Виховний вплив на молодь, яка навчається, - найважливіша сторона та складова частина процесу соціалізації. Вища школа, як основна сфера формування кваліфікованих спеціалістів, фокусує всі відтінки суспільного розвитку та проблем, що накладаються на соціальну сутність студентської молоді. Спираючись на соціокультурний підхід, мож-на уявити соціокультурне середовище як соціальне середовище, яке існує у сфері освіти і наповнене певним культурним змістом, до складу якого насамперед входять норми та

цінності. Соціокультурне середовище, в якому існує освіта, може сприяти її розвитку і обумовлювати становлення змісту підготовки студентської молоді.

Особливістю студентства є те, що це однорідна вікова група, з єдиним видом діяльності - навчанням (добровільним та усвідомленим), із загальною ціллю: отримання вищої освіти за даним фахом, група зосереджена в місті, має приблизно однаковий рівень освіти та життєвий досвід. У цілому специфічне положення студентської групи пояснюється створенням умов для швидкого отримання нового, творчої реалізації особистості в процесі навчання. Молодь проявляє гостру, емоційно забарвлену, підвищену нетерпимість до недоліків у суспільному житті, до розбіжності слів із справами.

На думку вчених В.Г.Бочарова, В.Т.Лісовського, Ф.С.Макова, З.Моркунаса, Є.Б.Старовойтенко у центрі уваги соціально-педагогічної роботи у повинна бути соціалізація особистості, її інтеграція в суспільство як альтернатива відособленості, "випадання" із нормованих соціальних стосунків

Отже, на сьогоднішній день при роботі із студентською молоддю виникає потреба актуалізації, інтенсифікації соціально-педагогічної роботи в студентському середовищі. Тому метою даної статті є дослідження особливостей соціально-педагогічної роботи із студентською молоддю в соціокультурному середовищі.

Особливість соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ - це по суті проблема організації саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості студента, яка вирішується, перш за все, завдяки створенню у суспільстві суб'єктивних і об'єктивних умов, що спонукають молоду людину формувати в собі необхідні якості в умовах соціокультурного середовища ВНЗ. Саме час навчання у вищому навчальному закладі збігається, як правило, з періодом становлення ціннісної свідомості молодої людини, її моральних і професійних якостей, її самовизнання де вона запозичує із поля вибору, що надає соціокультурний простір. У цьому зв'язку ВНЗ і його середовище виступатимуть важливою умовою формування особистості студента. Саме соціокультурне середовище покликане допомогти молодій людині увійти в нове, постіндустріальне суспільство, опанувати культуру, її цінності й успішно діяти в реальному житті.

На думку таких вчених В.Г. Баженова, І.В. Бестужева-Лади, В.П. Бітінаса, Б.А. Бриліна, М.Ф. Головатого, М.З. Ільчикова, В.Г. Литвиновича соціально-педагогічну роботу

ВНЗ мають організовувати і реалізовувати як окремі фахівці (соціальні педагоги, психологи), так і окремі структури та інфраструктури (соціальна служба, позанавчальні виховні інститути, неформальні об'єднання з позитивною установкою, студентське самоврядування, громадські організації тощо), які виконують багатогранні функції. Без сумніву, розвиток особистості як суб'єкта соціокультурного середовища залежить від змін соціокультурної ситуації, політичні, економічні, правові, освітні зміни, навіть досить радикального характеру. А відтак кожній молодій людині в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу доцільно мати особистісні і соціальні якості, рівень розвитку необхідних властивостей. Зокрема, можна назвати такі:

- психологічну стійкість до стресових факторів і мобільність, готовність до будь-яких можливих змін умов соціуму і природного середовища;
- світоглядну і моральну стійкість до змін соціокультурного середовища, орієнтацію на нові цінності;
- здатність до адекватної орієнтації й оптимізації своїх дій у полі невизначеності вибору і слабкої прогнозованості розвитку ситуації;
- готовність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію та за результати і наслідки;
- уміння визначати адекватні цілі, а також обирати оптимальні стратегії і тактики для досягнення результату в конкретному соціокультурному середовищі.

Соціальні особливості вікового періоду, характерні для студентства, пов'язані з переходом від залежного періоду дитинства та юності до періоду самостійної і відповідальної зрілості. Різниця між старшокласником і студентом виявляється в набутті певного життєвого досвіду, у професіоналізації інтересів, у практичному застосуванні знань, новому розумінні людських взаємовідносин (проблем кохання, ревності, усієї складності стосунків чоловіка і жінки, взаємин між поколіннями), у спробах усвідомити все те, що досі не викликало сумніву.

Місце і роль студентства в соціальній структурі суспільства обумовлюється його основними соціальними функціями. Головна з них - накопичення знань, вироблення вмінь і навичок для використання соціально-професійних функцій інтелігенції в різних сферах суспільного життя. Підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої інтелектуальної діяльності – основне

завдання ВНЗ і головна мета студента, як члена студентської групи.

Особливістю системи соціально-педагогічної роботи в студентській групі є те, що вона розглядається як складова системи професійної підготовки майбутнього фахівця, як сукупність різноманітних форм, засобів і методів виховного впливу на студентів й організації їх взаємодії, як шлях формування професійної свідомості студентів, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до професії, відпрацювання професійних умінь та навичок у студентів.

Студентська група - це певний колектив, соціальний організм, що безперервно розвивається та виступає як стійка форма цілеспрямованої та педагогічне доцільної організації найбільш контактного спілкування студентської молоді для здійснення різноманітних видів діяльності взаємовиховання і самовиховання [1].

Зауважимо, що до характерних рис академічної студентської групи відносять: різноманітність видів діяльності, в яку включаються її члени, широта та інтенсивність контактів, відображення у своїй сутності всіх суспільних верств населення, професійну спрямованість студентського колективу. Проте, професійна спрямованість виступає тим стрижнем, навколо якого розвивається студентська група та формується готовність її членів до соціальної адаптації в суспільстві, через середовище ВНЗ.

У підструктурі професійної спрямованості, діяльності студентської групи як виховного колективу П.О.Просецький, В.О.Голубева, В.О.Семиченко виділяють: спільність професійно обумовлених мети та завдань, потреб, інтересів, переконань та ідеалів студентів; прийняття кожним членом групи спільних значущих мети та завдань; наявність колективних перспектив, які передбачають діяльність на спільну користь; наявність спільних справ; покликання до однієї професії; ставлення до професійної діяльності; наявність стійкої необхідної та достатньої системи суспільно та професійно цінних традицій; прийняття учасниками колективної творчої діяльності; наявність заходів у системі соціально-виховної роботи на підсилення професійної спрямованості колективу; наявність раціонально складеного спільного зусиллями членів групи та куратора плану розвитку колективу, його творче здійснення [5, 28].

Особливістю системи соціально-виховної роботи в студентській групі є те, що вона розглядається як складова системи професійної підготовки майбутнього фахівця; як сукупність різноманітних форм, засобів і методів

виховного впливу на студентів й організації їх взаємодії; як шлях формування професійної свідомості студентів, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до професії, відпрацювання професійних умінь та навичок у студентів.

Головною метою соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю є створення у вищих навчальних закладах освіти певних умов для позитивно орієнтованої соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвитку та самореалізації молодого покоління в інтересах особистості та суспільства [4]. Виховання фізично та морально здорової людини, яка здатна визначати та творчо виконувати пріоритетні фахові завдання; формування соціально активної, самостійної особистості, яка в поєднанні з професійною майстерністю та ініціативністю проявляє оптимізм, навички позитивного мислення; надання знань законів соціально-економічного розвитку суспільства, володіння методами управління колективом на підприємстві з урахуванням соціальних потреб суспільства - ці та інші риси молодого спеціаліста формуються в процесі проведення соціально-педагогічної роботи у ВНЗ, активної взаємодії всіх структур виховання та студентського самоврядування закладу вищої освіти.

Цілі соціально-педагогічної роботи у ВНЗ можуть бути зведені до двох аспектів:

- до організації соціального захисту та охорони прав і допомоги студентам і викладачам з боку держави, ВНЗ, суспільства;
- до створення умов для подальшого формування та виявлення студентами і вихователями своїх соціальних якостей для розвитку власних здібностей, збільшення ступеню самоконтролю та самоорганізації для рішення особистих проблем.

До завдань соціально-педагогічної роботи із студентською молоддю у вищому навчальному закладі належать:

- адаптація студентів у суспільному, виховному та навчальному житті вищого навчального закладу;
- створення умов для самореалізації студентів та викладачів;
- створення умов для самоствердження студентів та викладачів "слабких" груп;
- діагностика соціальних, особових, навчально-виховних проблем студентсько-викладацького складу ВНЗ;
- соціально-педагогічна профілактика професійних особистісних якостей;
- соціально-педагогічна корекція та реабілітація;
- соціально-педагогічний контроль та корекція навчально-виховного процесу ВНЗ;

- соціально-педагогічне проектування та експертиза соціально-педагогічних проєктів;
- посередництво у вирішенні певного кола питань особистості між студентами та викладачами, між клієнтами студентсько-викладацького складу та різними організаціями;
- реклама та пропаганда соціально-педагогічних послуг і залучення студентсько-викладацького складу до волонтерської соціально-педагогічної діяльності;
- допомога студентам із працевлаштуванням;
- соціальна допомога молоді з певними фізичними вадами, дітям-сиротам, дітям із багатодітних сімей;
- інформування студентів щодо їх прав та обов'язків;
- соціальна підтримка талановитої молоді;
- інноваційна діяльність у галузі соціально-педагогічної роботи. [4; 3;6]

Як бачимо, соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю має свої особливості: адаптація студента до умов функціонування вищого навчального закладу; корекція (захист) відносин між викладацьким складом та молоддю, яка навчається; попередження можливих фізичних, психічних і соціокультурних зіткнень окремого індивіду і груп ризику; розвиток студента як неповторної особистості, формування якості творчого професіонала через процес навчання, виховання, соціалізації.

Тому соціально-педагогічна робота у вищих навчальних закладах носить адресний характер і має враховувати: сфери життєдіяльності студента; актуальні й найтипівіші соціальні та психологічні проблеми молоді; вік, стать, соціальний статус кожного студента; рівень соціальної активності студента та його ставлення до майбутньої професії

Провідна ідея концепції соціальної роботи з студентською молоддю в Україні полягає в розумінні її як багаторівневої системи, підсистемам якої властиві відносна самостійність, технологічність та ефективність залежно від об'єму (напрямку соціальної роботи) й об'єкта (особистість, студентська група, студентська молодь) соціально-педагогічного впливу.

Соціально-педагогічна робота у вищих навчальних закладах здійснюється в таких напрямках: соціальна профілактика та допомога, соціальна адаптація, соціальний захист та охорона драв молоді, соціальна корекція, соціальна реабілітація (з властивими їм підсистемами), змістом, формами і методами організації соціально-педагогічної роботи.

Соціальна профілактика - це соціально-педагогічна діяльність, що ґрунтується на виявленні несприятливих психолого-біологічних умов, пси-холого-педагогічних факторів, які зумовлюють відхилення в навчанні, вихованні, психічному і соціальному розвитку кожного студента, в його поведінці, стані здоров'я, отримання вищої освіти, самоосвіти, а також на організації життєдіяльності та дозвілля студентів. Соціальна профілактика у роботі із студентською молоддю полягає у роз'ясненні правових норм соціально значущої діяльності та поведінки; ознайомленні з нормативними міжнародними та державними документами, які забезпечують розвиток особистості, право одержання різнорівневої освіти, вибір професії; наданні студентам інформації про можливі наслідки асоціальних дій, нехтування студентської молоді здоровим способом життя, відмови від культурного проведення дозвілля; організації заходів щодо здійснення програми позитивної життєдіяльності особистості; забезпеченні системи соціального захисту студентської сім'ї, молодих матерів, сиріт; виховання почуття відповідальності за можливі наслідки протиправних дій.[4]

Зміст соціальної допомоги полягає в цільовій реалізації системи соціальної роботи з молоддю (робота з сім'єю, розв'язання конфліктів між молодим подружжям чи у стосунках між студентами, працевлаштування, організації культурно-дозвільної діяльності, охорони здоров'я); наданні допомоги, пільг та інших видів соціальної підтримки малозабезпеченим студентам, молодій студентській сім'ї, яка виховує дітей, у тому числі дитину-інваліда, опікає сироту; матеріальному забезпеченні в разі тимчасової або постійної втрати працездатності, втрати годувальника; реалізації заходів діючої системи соціального забезпечення; створенні умов розвитку творчого потенціалу особистості, державної підтримки інтелектуальної еліти та обдарованої молоді; захист прав працездатної молоді в галузі праці в умовах різних форм власності. [7]

Соціальна адаптація студентської молоді полягає у процесі або результаті активного пристосування студента до умов функціонування вищого закладу освіти за допомогою різних заходів. Процес адаптації з точки зору гуманістичної педагогіки базується на вивченні та гармонійному задоволенні індивідуальних прагнень, інтересів, потреб особистості та створення умов для її здорового, щасливого життя в студентському середовищі, суспільстві. [3]

Завдання, які сприяють успішності соціальної адаптації студента:

- розвиток особистісних якостей студента (самостійність, активність, відповідальність, наполегливість у навчанні, самоосвіті);

- формування у ВНЗ на всіх його структурних підрозділах особового мікроклімату тепла й довіри, доброзичливості та взаєморозуміння, співпраці та взаємовиручки, прагнення до створення внутрішньої єдності всіх членів колективу та взаємопідтримки один одного на всіх рівнях;

- розвиток студентського самоврядування, студентського гуртожитку, студентських клубів;

- єдність навчання та виховання, яке сприяє розвитку, соціалізації особистості студента.

Соціальний захист та охорона прав молоді - це система соціально-правових заходів і гарантій, які забезпечують реалізацію та охорону законних прав і свобод студентської молоді [3].

До основних напрямків захисту та охорони прав молоді відносять: інформаційно-правову допомогу студентам з питань їхніх прав і обов'язків, одержання диплома вищої освіти різних рівнів, професії; задоволення загальноосвітніх та професійних інтересів, потреб кожного студента в організації предметів за вибором; задоволення культурних потреб та потреб дозвілля; організація соціально значущої діяльності студентської молоді з урахуванням актуальних потреб з метою створення умов для самореалізації, самоосвіти та профілактики правопорушень, гострих конфліктних ситуацій; соціальне навчання молоді, що сприяє формуванню норм життя в умовах суспільства з ринковими відносинами, демократичними правами і свободами; соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка обдарованої молоді, груп ризику з метою подолання кризових ситуацій, труднощів в їхній соціальній адаптації у ВНЗ, суспільстві.

Соціально-педагогічна корекція (як один із напрямів соціальної роботи з молоддю) - це вид соціальної діяльності, яка проводиться на основі глибокого аналізу результатів діагностики навчання, виховання, розвитку, соціалізації студента та реалізується через заходи щодо попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, труднощів у спілкуванні та міжгрупових взаєминах, формування адекватної соціально значущої діяльності.[3]

До умов успішності проведення соціально-педагогічної корекції серед студентів відносять:

- орієнтацію корекції поведінки на пріоритет загальнолюдських цінностей, звернення до джерел родинного середовища,

поєднання інтересів суспільства і потреб особистості;

- цілеспрямоване поєднання корекції з самоаналізом, самокорекцією, самопомогою, суть яких - спиратися на позитивний потенціал особистості та її прагнення сприйняти соціальний вплив;

- систематичний та постійний аналіз соціально-педагогічних проблем учнівської молоді;

- співпрацю, партнерство, взаємодію студента та соціального педагога, яка сприяє успіху корекційної роботи;

- переорієнтацію з загально-колективних форм роботи впливу на індивідуальні роботи.

Під соціальною реабілітацією розуміють вид соціально-педагогічної діяльності спеціально уповноважених органів держави, закладів освіти, студентських органів самоврядування, соціально-педагогічних служб для молоді, спрямованої на здійснення системи організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувально-оздоровчих та інших соціально-педагогічних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод студентської молоді.

Зміст соціальної реабілітації становить: реконструкція соціокультурного оточення різних категорій студентської молоді, надання допомоги в комунікації та навчанні, цілеспрямованій соціально-психологічній роботі з близькими та родичами; надання допомоги в професійному самовизначенні, сприяння працевлаштуванню; організація дозвілля та спілкування; виявлення творчих здібностей; охорона прав студентської молоді; медичний, педагогічний, психологічний патронаж; створення позитивної студентської думки щодо багатоаспектності проблем молодих сімей, жінок, дітей і молоді. [4]

Слід зауважити, що виділяють такі способами організації соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ:

а) індивідуальні, що передбачають виконання соціально-педагогічних напрямів відповідно до потреб особистості та характеру проблем, які постали перед молоддю. Це консультація, індивідуальні бесіди, інформування, соціальні послуги, діагностика проблем, соціальний патронаж, соціальна терапія, обстеження та лікування, попередження і позбавлення шкідливих звичок;

б) групові, що передбачають організацію діяльності з невеликою групою студентів щодо розв'язання однієї загальної проблеми. До групового способу організації соціальної роботи можна віднести такі види роботи як соціальне корисну діяльність, соціальну освіту, створення виховуючого середовища в групі, залучення студентів до молодіжних клубів,

наукової роботи, бесіди, лекції, інструктажу, психолого-педагогічної корекції, соціально-правової допомоги, роботи з молоддю сім'єю, розв'язання конфліктів, спілкування, диспут;

в) колективні, що передбачають одночасну соціально-педагогічну роботу із проблеми у великій групі студентів, що передбачає соціальну освіту, допомогу, юридичну консультацію щодо вирішення проблем колективу, культурні, художні, спортивні форми організації дозвілля, захист прав студентсько-викладацького складу, реконструкцію соціокультурного оточення студентів; створення позитивної студентської думки щодо багатоаспектності проблем молоді.

Отже у сучасних умовах перед ВНЗ та його культурно-освітнім середовищем постають завдання, пов'язані з формуванням майбутнього фахівця, а це, в свою чергу, вимагає від ВНЗ і його середовища організації соціально-педагогічної діяльності, що може привернути увагу молоді до важливих соціальних цінностей, таких як громадянськість, взаємодопомога, відповідальність, толерантність, комунікабельність, співтворчість тощо. І коли більшість студентів будуть підтримувати і спиратися на відповідну систему соціально-

педагогічної роботи, то це буде свідчити про стабільність соціокультурного середовища ВНЗ та його вплив на студентську молодь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ван В.А. Формирование коллектива студенческой группы: Автореф. дис. ...к.п.н - Минск, 1980. - с 22.
2. Герасіна Л.М., Ятченко А.Д. Вища школа: реформування в демократичному суспільстві: Навч. Посібник. - Х.: Акта, 1998. - 276 с.
3. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф.дис. ...д-ра пед.наук. - К., 1998. - 40 с.
4. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / соціальна робота. - К.: ІЗМН, 1997. - 392 с.
5. Концепція виховної роботи зі студентами / Укл. Я.О.Мольчак. -Луцьк: ВДХ 1998. - 43 с.
6. Пресецкий П.А., Голубева В.Н., Семиченко В.А. Психологическая структура профессионально направленного студенческого коллектива и пути ее совершенствования // Проблемы психологии личности и коллектива. - М., 1979. - С. 23-53.
7. Соціальна педагогіка: Навч. метод. посібник / Бархатян М.М. та ін.: за заг.ред. А.Й.Капської. - К.: ІЗМН, 1998. - 220 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Інна КРАСНОЩОК (Кіровоград)

У статті визначено сутнісні характеристики студентського самоврядування, розглянуто систему принципів його впровадження в сучасному ВНЗ, проаналізовано етапи становлення, розвитку та функціонування студентського самоврядування.

В статті определены существенные характеристики студенческого самоуправления, рассмотрено систему принципов его реализации в современном ВУЗе, проанализировано этапы становления, развития и функционирования студенческого самоуправления.

Ключові слова: студентське самоврядування, студентська ініціатива, принципи впровадження ідей студентського самоврядування, самоорганізація студентів.

Інтеграція України в європейський освітній простір зумовлює перебудову системи управління вищими навчальними закладами відповідно до пріоритетів Болонського процесу, де студентське самоврядування розглядається як невіддільний елемент освітньо-виховного середовища вищої школи.

Одним із принципів Болонського процесу є активна участь студентів в управлінні та у визначенні змісту і якості освіти. Зокрема у Декларації міністрів вищої освіти «На шляху до європейського простору вищої освіти» (2001) зазначено, що «залучення студентів як

компетентних, активних і конструктивних партнерів у створенні і формуванні Європейського простору вищої освіти потрібно і бажане» [1, с. 22], а в Декларації міністрів вищої освіти «Утворення європейського простору вищої освіти» (2003) наголошується, що «...студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. Міністри закликають студентство до активнішої участі в управлінні вищою освітою...» [1, с. 29]. Значимість розвитку студентської ініціативи й активності в управлінні навчальним закладом зазначено й у Законі України «Про вищу освіту» [4] та в «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» [5].

Утвердження демократичних принципів у системі управління вищим навчальним закладом зумовлює перегляд ролі й місця студентського самоврядування у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Актуальність дослідження. Протягом періоду становлення студентського самоврядування, як важливого фактору

розвитку демократичних форм управління в системі вищої освіти України окреслилися певні спільні для ВНЗ тенденції його розвитку і, що не менш важливо, спільні недоліки, які потребують детального дослідження, а головне – напрацювання шляхів їх подолання на різних рівнях, починаючи від загальнодержавного і закінчуючи вищим навчальним закладом.

Метою цієї статті як складника наукового дослідження є аналіз основних підходів та визначення механізмів ефективного розвитку студентського самоврядування як каталізатора утвердження демократичних принципів в управлінні ВНЗ. *Основними завданнями даної роботи* є уточнення сутнісних характеристик студентського самоврядування; визначення шляхів його розвитку в умовах освітньо-виховного середовища ВНЗ; розкриття найбільш важливих принципів його впровадження з позиції сучасних вимог до підготовки соціально активної особистості майбутнього фахівця в парадигмі гуманістичного виховання.

Проблема самоврядування молоді виступала об'єктом серйозної уваги на різних етапах становлення вітчизняної освіти. Ідеї самоврядування обстоювали М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Романович-Славатинський, І. Франко та ін. А. Макаренко не тільки теоретично обґрунтував проблему – він реалізував ідеї організації практичної діяльності колективів у колонії ім.Горького та в комуні ім.Дзержинського. 30-50-і роки ХХ ст. характеризуються занепадом самоврядування. І лише з 60-х років ХХ ст. почалося відродження цієї форми організації життєдіяльності колективу.

З кінця 90-х років ХХ ст. і до теперішнього часу можна говорити про посилення інтересу і в теорії, і на практиці до проблем організації самоврядування молоді, що навчається. Уточнення нових концептуальних передумов, визначення загальних напрямів, рекомендацій, технології формування соціально активної особистості в контексті студентського самоврядування запропоновані Департаментом вищої освіти МОН України (М.Степко, Я.Болюбаш, В.Шинкарук, К.Левківський, В.Даніленко) [7].

Досліджуючи різні аспекти виховання студентської молоді українські педагоги та психологи (А.Барбарига, І.Бачило, І.Бех, Т.Буяльська, С.Вітницька, В.Даниленко, К.Левківський, В.Оржеховська, М.Приходько, М.Сметанський, В. Шинкарук та ін.) наголошують на тому, що без максимального використання ресурсів студентського самоврядування не можна вибудувати європейську якість освіти, підготувати конкурентоспроможних фахівців, сформувати у

студентів почуття відповідальності, уміння розв'язувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми.

Низка напрямів студентського самоврядування вже втілюється в практику управління вищими навчальними закладами України. Відбулися вибори студентів до вчених рад факультетів та університетів. Елементи самоврядування виявляються в різних сферах життєдіяльності студентів: в організації навчального та виховного процесу ВНЗ, в організації студентської науково-дослідної роботи, в організації побуту та дозвілля студентів. Водночас за позитивного ставлення до можливості та права впливати на діяльність адміністрації ВНЗ, факультету студенти часто залишаються пасивними, а нерідко взагалі скептично ставляться до впровадження студентського самоврядування й вважають, що самоврядування – лише модна тенденція, що воно нічого не вирішує в їхньому житті. Це засвідчує те, що реалізація ідей студентського самоврядування в освітньо-виховному просторі ВНЗ знаходиться на початковому етапі свого становлення й нерідко є декларативною.

Поняття самоврядування – це переклад грецького слова *autonomia* (*autos* – сам; *nomos* – закон), що означає право самостійного здійснення певних функцій. У найзагальнішому розумінні – автономне функціонування будь-якої організаційної системи (підсистеми), прийняття нею рішень з внутрішніх проблем [6, с. 223].

У нашому дослідженні враховано наступні загальноприйняті положення: по-перше, самоврядування базується на тих самих принципах, що й демократія (пріоритет більшості, формальна рівність, вільний вияв інтересів, загальноприйняті права і обов'язки, поєднання елементів представництва і прямого волевиявлення); по-друге, самоврядування є формою реалізації прав і свобод кожної людини; по-третє, самоврядування має спрямовувати та регулювати суспільну життєдіяльність; по-четверте, самоврядування це спосіб практичної реалізації самодіяльності, творчої ініціативи, відповідальності людей за місцем роботи, навчання або мешкання.

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя студентське самоврядування розглядається як «форма організації управління студентами різноманітною життєдіяльністю свого колективу на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в керівництві його справами» [3, с. 880].

«Студентське самоврядування є важливим чинником розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої

еліти нації», наголошується в рекомендаціях Міністерства освіти і науки України вищим навчальним закладам [7, с. 4].

У «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» зазначено, що самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректором (адміністрацією), деканатами (відділеннями) та здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами [5].

Сьогодні самоврядування покликане стати важливим фактором розвитку демократичних форм управління в системі вищої освіти, ключовим елементом самореалізації та волевиявлення студентів як найбільш прогресивної частини молоді. Активна участь студентів у самоорганізації свого життя в умовах навчального закладу та розв'язання питань щодо управління розширює сферу реалізації здібностей та умінь студентів, а адміністрація одержує динамічну систему зворотного зв'язку та структуру, здатну розв'язувати частину питань поліпшення умов життєдіяльності студентів більш оперативно й ефективно, оскільки краще усвідомлює їх потреби, інтереси та проблеми.

Вищезазначене та аналіз результатів проведених досліджень із наданої проблеми, в тому числі власних, дозволяють розглядати студентське самоврядування в декількох аспектах:

- *по-перше*, як форму самоорганізації студентів навчального закладу на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в управлінні життєдіяльністю студентського колективу й навчального закладу загалом, що забезпечує реалізацію прав і свобод майбутнього фахівця як людини та громадянина;

- *по-друге*, як метод (спосіб) організації життєдіяльності студентів, спрямований на створення сприятливих умов для реалізації самодіяльності, творчої ініціативи й відповідальності кожної особистості через підтримку, стимулювання, залучення студентів до різноманітної діяльності, що зумовлює формування у майбутнього фахівця активної, зацікавленої позиції щодо різних сфер життєдіяльності свого навчального закладу;

- *по-третьє*, студентське самоврядування належить до управлінських явищ, відповідно є способом залучення студентів до управлінської діяльності й формування готовності в майбутніх фахівців до реалізації специфічних управлінських функцій: цілепокладання,

планування, організації, координації та контролю;

- *по-четверте*, як принцип створення та згуртування студентського колективу, який є умовою й засобом соціалізації, самоактуалізації та самореалізації студентів;

- *по-п'яте*, як компонент цілісного виховного процесу навчального закладу, особливий вид громадсько-корисної діяльності, що є важливим чинником усебічного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Специфічні ознаки самоврядування як особливого виду громадсько-корисної діяльності полягають у тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості студента, його нахили і потреби. Опора на самоврядування у виховному процесі дозволяє особистості максимально виявити для самої себе домінуючі здібності, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити ефективний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

Студентське самоврядування має на меті залучити студентів до різноманітної змістовної діяльності колективу; створити умови зацікавлення студентів організаторською, управлінською, громадсько-корисною роботою; забезпечити реалізацію їхніх прав та обов'язків. Стратегічною метою студентського самоврядування є підготовка, формування особистості майбутнього фахівця до активної свідомої діяльності, участі у житті країни.

Значущість студентського самоврядування полягає в тому, що воно:

- сприяє соціалізації особистості, допомагає студентам відчувати складність соціальних відносин, сформуванню соціальної позиції, виявити свої можливості в реалізації лідерських функцій;

- забезпечує виховання якостей, потрібних для подолання складностей соціального життя;

- розвиває організаторські здібності студентів, збільшуючи кількість умілих організаторів конкретних справ;

- формує почуття відповідальності;

- виховує самостійність як рису людини, її ініціативність;

- розвиває відносини взаємної відповідальності;

- сприяє самоактуалізації, здійсненню саморегулювання, самоконтролю [2, с. 250].

Успішність студентського самоврядування визначається: а) умовами діяльності студентського самоврядування, традиціями, накопиченим досвідом, інтересами студентів; б) діяльнішим підходом в організації і проведенні конкретної роботи; в) формування у студентів потреби в самоуправлінні, позитивного ставлення до нього [3, с.881].

Потреба стимулювання та підтримки розвитку студентського самоврядування у ВНЗ, безумовно, взаємопов'язана також з реалізацією гуманістичної стратегії виховання особистості майбутнього фахівця. Гуманістична парадигма виховання передбачає пріоритетність створення організаційно-педагогічних умов для розвитку індивідуальних характеристик особистості, її творчого саморозвитку, права на власну думку, самоутвердження на основі самостійних вчинків і вільного вибору життєвих цінностей та ідеалів. Залучення до діяльності щодо самоврядування і є тим сприятливим гуманістичним середовищем, в умовах якого можливий розвиток вільної, активної, відповідальної, самоцінної особистості.

Розвиток студентського самоврядування не повинен бути самоціллю. Таку діяльність потрібно здійснюватися водночас з розвитком колективу студентів академічної групи, факультету, навчального закладу. Тільки в умовах згуртованого колективу є об'єктивні передумови (сформована громадська думка, загальна доброзичлива атмосфера, традиції, спільні цілі, інтереси, потреби) для розвитку й вияву ініціативи, активності, самодіяльності студентів.

Аналізуючи розвиток студентського самоврядування у деяких вищих навчальних закладах України, фахівці в цій сфері виокремлюють низку умов, необхідних для ефективного розвитку студентського самоврядування:

- подолання формалізму в діяльності студентського самоврядування й педагогічному управлінні процесом його розвитку;

- надання студентському самоврядуванню реальних прав і обов'язків;

- залучення до органів самоврядування найавторитетніших лідерів громадської думки студентської спільноти;

- надання кваліфікованої, педагогічної допомоги органам самоврядування, навчання їх складної справи управління;

- розширення сфери діяльності студентського самоврядування і його органів з пошуком найдоцільнішої структури;

- систематичне звітування членів органів самоврядування перед колективом, що дає змогу здійснювати контроль за їхньою діяльністю, сприяє її поліпшенню, а також запобігає зловживанням становищем у колективі.

Аналізуючи минулий і сучасний досвід організації студентського самоврядування, спробуємо визначити систему принципів, опора на які дозволяє ефективно управляти цим процесом, сприяє активізації студентів у громадсько-корисній діяльності, підвищує ступінь їх участі в управлінні ВНЗ, рівень

суб'єктивного задоволення від спільної діяльності, взаємодії. Принципи в лаконічній формі визначають загальну стратегію й тактику підтримки студентського самоврядування у ВНЗ, його цілі, зміст та організаційні форми.

У нашому дослідженні ми окреслюємо сукупність наступних принципів розвитку студентського самоврядування, якими, на нашу думку, доцільно керуватися в умовах сучасного вищого навчального закладу.

- *Принцип співпраці (партнерство)* є основоположним для організації студентського самоврядування. Його реалізація передбачає дієву, добровільну участь студентів у розробці цілей і завдань оновлення та вдосконалення змісту різних сторін життєдіяльності навчального закладу (навчально-виховного процесу, науково-дослідної діяльності студентів, організації побуту та дозвілля) в тісній взаємодії з адміністрацією ВНЗ, викладачами як наставниками і партнерами в їх реалізації. За такого підходу визначальною вимогою до організації студентського самоврядування є створення умов співпраці й взаємодії викладачів та студентів у процесі спільної діяльності щодо досягнення всіх визначених перспектив. Вийти на рівень партнерства в спілкуванні і діяльності можна передусім через підготовку педагогів, студентів, представників адміністрації до відповідної взаємодії, оскільки це вимагає від партнерів високої рефлексії, усвідомлення цінності спільної діяльності та важливості спільних цілей.

- *Принцип особистісно-орієнтованого підходу* реалізує гуманістично орієнтовану концепцію виховання особистості студента й відзеркалюється відповідним чином у програмах розвитку студентського самоврядування. Керуючись згаданим принципом, необхідно надавати великого значення процедурам постійного вивчення думок, бажань, прагнень, інтересів студентів, з урахуванням яких потрібно проектувати відповідні форми діяльності, що відповідають потребам та індивідуальним особливостям саме даного контингенту студентів навчального закладу. Це зумовлює необхідність включення інформаційно-діагностичного компонента в систему управління розвитку студентського самоврядування у ВНЗ.

- *Принцип програмно-цільового підходу* до розвитку студентського самоврядування визначає вимоги до формування змістового компонента діяльності, яка ґрунтується на студентській ініціативі. Реалізація даного принципу передбачає прийняття кількох самостійних програм громадсько-корисної діяльності, за виконання яких беруть на себе відповідальність самі студенти. Кожна із

програм відноситься до відповідної сфери життєдіяльності ВНЗ (культурно-масова діяльність, спортивно-оздоровча діяльність, організаційна діяльність, професійне навчання та інші). Програми що розробляються, зумовлені цілями всебічного особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця та сучасними суспільними вимогами до фахівця відповідної галузі. Особливістю програмно-цільового підходу до розроблення змісту діяльності студентського самоврядування є орієнтація на постійне оновлення відповідних програм та пошук нових сфер реалізації студентської ініціативи в житті навчального закладу й за його межами.

– *Принцип мотиваційного забезпечення* розвитку студентського самоврядування відбиває обумовленість його ефективності сформованістю у студентів дієвих мотивів участі в різнобічних видах громадської діяльності, усвідомленням користі її реалізації для навколишніх, свого навчального закладу та власного особистісного самоствердження.

– *Принцип професіоналізації* студентського самоврядування вказує на важливість включення до цілей, змісту, форм його реалізації професійно спрямованого компонента. Саме активність студента в громадській діяльності, спрямовану на оволодіння соціальним досвідом, пов'язаним із сферою майбутньої професійної діяльності, можна розглядати важливим засобом виховання інтересу до обраного фаху, формування професійно значимих якостей та властивостей.

– *Принцип системності та взаємозв'язку рівнів реалізації студентського самоврядування у ВНЗ* сприяє визначенню структури та можливості послідовного розвитку соціальної активності майбутніх фахівців на різних рівнях: у межах академічної групи, факультетському та загальноуніверситетському рівні, коли активна позиція студента в житті спільноти ВНЗ стає нормою його життя й постійно діючим фактором особистісно-професійного розвитку. Реалізація принципу передбачає також взаємозв'язок у розвитку повноважень студентського активу через взаємодію його органів: загальноуніверситетського (студрада, студкомітет), факультетського (студдеканат), студентського активу академічної групи.

– *Принцип диференціації* в розвитку студентського самоврядування розглядається нами організаційно-педагогічною основою для розкриття самого процесу становлення та розвитку студентської ініціативи від початкового етапу до досягнення високого рівня її розвитку. Керуючись цим принципом, необхідно розуміти різні етапи розвитку студентської ініціативи у ВНЗ (початковий,

основний, заключний) і відповідно до них диференційовано підходити до використання організаційних форм функціонування студентського самоврядування в навчальному закладі.

Реалізація ідей студентського самоврядування як компонента цілісного виховного процесу передбачає систематичну цілеспрямовану, специфічну педагогічну діяльність для стимулювання ініціативи студентів щодо самоорганізації. Сутність її в тому, що здійснення студентської ініціативи відбувається поетапно – від зародження, виникнення загального захоплення (як студентів, так і педагогів) відповідними ідеями та установками, їх сприйняття до оволодіння ними процесі навчання студентів організаційним та управлінським умінням, що дозволяє їм в подальшому здійснювати повноваження в управлінні життєво важливими справами навчального закладу на рівні досягнення запланованого результату.

Відповідно процес розвитку студентського самоврядування є багатоступеневим, що зумовлює потребу послідовної зміни цілей, змісту, форм педагогічної діяльності для управління названим процесом.

Проведене дослідження дозволило визначити наступні етапи становлення, розвитку та функціонування студентського самоврядування в умовах сучасного ВНЗ:

I етап – *цільовий* полягає в розробці загальної програми (визначення перспектив) розвитку студентського самоврядування за активної консультативної допомоги педагогів і з урахуванням ініціативних пропозицій студентів-активістів, які проявили себе лідерами, в навчальному та виховному процесі. На цьому етапі важливе значення мають діагностичні процедури, які дозволяють вивчити індивідуальні та загальні особливості студентського контингенту. Також важливо ознайомити студентів з традиціями, які склалися у ВНЗ. Результатом даного етапу є створення системи різних програм розвитку студентського самоврядування та визначення студентів, які володіють лідерськими здібностями.

На II етапі – *мотиваційно-стимулюючому* здійснюється робота щодо стимулюванню формування мотивації участі студентів у громадсько-корисній, організаційній та управлінській діяльності. В результаті очікується, що в значній частині студентів може бути сформований інтерес до організації дозвілля на ініціативному рівні, а також сформується та частина студентів, яка з готовністю поставляється до прийняття тих чи інших повноважень у самостійній організації позааудиторних заходів.

III етап – *формування структури органів студентського самоврядування та розподіл повноважень* – полягає в організації демократичних процедур вибору істинного студентського лідера. Лідерство в системі студентського самоврядування вирізняється багатством рольових позицій, зумовлених різноманітністю програм його реалізації та характеру повноважень. Найважливіший результат даного етапу полягає в тому, що до органів студентського самоврядування демократичним шляхом обираються студенти, які користуються повагою у своєму середовищі та керуються особистим інтересом та почуттям відповідальності за реалізацію конкретного напрямку громадсько-корисної діяльності та усвідомлюють цінність цієї діяльності для творчого саморозвитку й самоствердження.

IV етап – *діяльнісний* – можна назвати основним, оскільки тут починається справжня «проба сил» у реалізації студентської ініціативи при виконанні визначених цільових програм. Діяльність студентів полягає в конкретизації завдань, плануванні, проектуванні та використанні найбільш ефективних форм реалізації програм, в організації й проведенні самих студентських справ. Результатом етапу можна вважати зміцнення співпраці та взаємодії студентів й викладачів, студентів й адміністрації ВНЗ; досягнення в особистісно-професійному розвитку студентів; розкриття здібностей студентів, підвищення їх соціальної активності, формування організаційних та управлінських умінь, інтенсивне згуртування студентського колективу.

V етап – *оціночно-результативний* – передбачає підведення підсумків відповідного етапу розвитку студентського самоврядування. На цьому етапі важливо скласти діагностичну програму, згідно з якою можуть бути оцінені програми, що реалізуються, а також особистісно-індивідуальні досягнення. Також важливо встановити моменти недосконалості, недоліки, які на новому етапі необхідно

полати. Визначається перспектива подальшого розвитку студентського самоврядування в навчальному закладі.

Дослідження теоретичних основ розвитку студентського самоврядування дозволяє встановити, що при управлінні цим процесом потрібно дотримуватися системи принципів, реалізація яких зумовлює розвиток студентської ініціативи, її самоорганізації в сучасному ВНЗ, адекватно до нових соціальних вимог концепції гуманізації й демократизації освітнього процесу вищої школи.

Розвитку самостійності й формуванню готовності студентів до виконання громадських та особистих обов'язків, а також їх самореалізації сприятиме врахування при управлінні процесом розвитку студентського самоврядування його структури – послідовно зумовлених етапів.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Болонський процес. Хрестоматія / укладачі Ю.Беляєв, О. Мішуков – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 276 с.
2. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посібник / За заг. ред. Т.Ю.Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.
5. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник. К.: Вища освіта. – 2002, № 7
6. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «Екс об», 2004. – 304 с.
7. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи. Укладачі: М.Ф. Степко, Я.Я. Боллобаш, В.Д. Шинкарук, К.М. Левківський, В.І. Даніленко; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Освіта України, 2005. – 49 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Краснощок Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей формування соціально-професійних якостей майбутніх фахівців.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Володимир КУЛІШОВ (Кривий Ріг)

У статті проаналізовані особливості самостійної роботи студентів під час вивчення економічних дисциплін, виходячи із впливу на цей процес дії кредитно-модульної системи, поглибленого вивчення іноземної мови. На основі проведеного аналізу планується низка заходів щодо вдосконалення підготовки майбутніх економістів.

В статті проаналізовані особливості самостійної роботи студентів во время изучения экономических дисциплин, исходя из влияния на этот процесс действия кредитно-модульной системы, углубленного изучения иностранного языка.

Ключові слова: самостійна робота, інновації, кредитно-модульна система, економічні знання, навчальна робота, мотивація навчання, іноземна мова, якість знань.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Україна поступово крокує шляхом, зумовленим посиленням інтеграційних процесів із Європою, що відбивається на розвитку сучасної економічної думки, зміни в економічних процесах. Значимість тієї чи іншої

країни в усе зростаючій мірі визначається не стільки розміром її території і сировинними запасами, скільки конкурентоспроможністю її економіки, яка залежить від розвитку виробництва високотехнологічної, наукомісткої продукції та від темпів її інноваційності. Останні, в свою чергу, висувають нові вимоги до освітянської сфери. Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні повинна надаватися підготовці нового покоління фахових кадрів для національної економіки, тобто, «сформувати людину із інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією [5]. Тому в сучасному світі все більше уваги приділяється виробництву знань, їх розширеному відтворенню та удосконаленню системи підготовки кваліфікованих кадрів. Тобто, інноваційна економіка неможлива без інноваційної освіти.

У економічних вищих навчальних закладах економічний цикл дисциплін є фундаментальним у підготовці фахівців для національної економіки. Саме розширення і вдосконалення фундаментальної підготовки дозволяє ефективно сформувати спеціалістів, які здатні до нестандартного логічного мислення, вміють аналізувати, систематизувати і узагальнювати одержану інформацію, спроможні до вирішення реальних економічних завдань, застосування свого фаху в практиці.

Одним із головних завдань при вивченні економічних дисциплін є формування системи знань, необхідних майбутнім економістам при всебічному вивченні явищ та об'єктів; започаткування практичних навичок планування та проведення експериментальних досліджень; розвиток вмінь аналізувати та систематизувати вихідні дані та проміжні результати роботи; виховання у студентів потреби в постійному поповненні знань та набуття навичок самостійної роботи.

Проблеми організації самостійної роботи при вивченні економічних дисциплін студентами у ВНЗ присвячено значну кількість робіт авторами: А.Ф. Павленко [12], В.М. Мадзігон [10], О.В. Аксьонова [1], В.М. Вачевський [4], І.А. Балягіна [3], В.В. Кулішов [6,7,8]. Самостійна робота – це форма організації індивідуального (колективного) вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний і позааудиторний час. Вона є серцевиною підготовки і студента, і фахівця [1]. На думку А. Гитермана, «той, хто вчиться самостійно,

досягне успіху в 7 разів більшого, ніж той, кому все пояснили».

Досконале оволодіння студентами сучасними економічними знаннями потребує пошуку підвищення ефективності системи навчання завдяки впровадженню такої організації навчального процесу, яка б ще ширше використовувала творчий потенціал студентів. Таке підвищення якості системи навчання стає можливим завдяки застосуванню рейтингової системи оцінки знань та стимулювання самостійної роботи як основної складової частини всіх видів навчального процесу під методичним керівництвом викладача.

Метою представленої статті є аналіз досвіду впровадження та організації системи самостійної роботи як невід'ємної складової навчального процесу при вивченні студентами економічних дисциплін та визначення якості засвоєння знань в умовах кредитно-модульної та рейтингової системи оцінювання успішності.

Активну діяльність по впровадженню кредитно-модульної системи організації навчання та рейтингово-модульної системи оцінювання знань, удосконаленню навчальних та робочих навчальних планів новими напрямками підготовки бакалаврів та фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра здійснює ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана».

Виклад основного матеріалу. Загальна система організації самостійної роботи при вивченні економічних дисциплін бакалаврського рівня передбачає:

- самостійне вивчення окремих підрозділів та тем у позааудиторний час, виконання індивідуальних завдань з використанням адаптованих методичних вказівок та посібників, складених викладачами;
- підготовку до проведення практичних занять, що включає опрацювання теоретичних питань відповідного розділу дисципліни, які виносяться на контрольне опитування;
- опрацювання розділів, які виносяться на модульну контрольну роботу та систематизацію теоретичного матеріалу при підготовці до складання підсумкового контрольного заходу при вивченні дисципліни;
- систематичний контроль та оцінку виконання завдань СРС, одержання об'єктивної інформації про рівень знань студентів з аналізу поточної успішності;
- зосередження консультативної діяльності викладачів на керуванні формуванням навичок пізнавальної діяльності студентів з урахуванням їх здібностей.

Для покращення засвоєння навчального матеріалу до кожного розділу в підручниках [6, 7] і навчальних посібниках [8, 11] нами додаються питання для самоперевірки, які

складаються з проблемних ситуацій, тестів, практичні завдання та приклади їх вирішення, а також формули для розрахунків, що є невід'ємною частиною організації самостійної роботи студента при вивченні економічних дисциплін фахового спрямування.

В цілому використання запропонованої системи організації навчальної роботи виявило стимулювання систематичної роботи під час семестру у 70% студентів. Серед них виділяється близько 20% студентів, які вміють ефективно організувати свій час, успішно формують навички самостійного поповнення знань, глибоко засвоюють навчальний матеріал. Для них основним стимулом у навчанні є одержання якісних систематизованих знань. Такі студенти одержують, зазвичай, відмінну підсумкову оцінку семестрового контролю.

У 60% студентів головною мотивацією до навчання стає можливість отримання суми рейтингових балів, яка є достатньою для одержання допуску до семестрового контрольного заходу (диференційованого заліку, екзамену). У студентів цієї групи гірша успішність, оскільки постійна боротьба за накопичення балів не дозволяє приділити увагу глибокому засвоєнню матеріалу (отримання балів досягається за рахунок певних психологічних якостей, наполегливості, але не завдяки глибинному аналізу та творчому підходу). Ще 20% студентів неспроможні успішно оволодіти необхідним обсягом знань для складання семестрового заходу. Успішність таких студентів тим гірша, чим менш сформовані навички їхньої самостійної підготовки, менш виявлена у них зацікавленість в отриманні знань, чим менша їх впевненість у своїх можливостях. Багато студентів цієї групи у кінцевому підсумку мають заборгованість з ряду дисциплін за результатами навчання.

Слід зазначити, що збільшення частки самостійної роботи без зміни ставлення до неї студентів створюють деякі передумови зниження якості навчання. З одного боку, скорочення аудиторних занять, недостатня кількість індивідуальних консультацій змушує викладачів давати лише поверхневий огляд тем, які виносяться на самостійне опрацювання, оскільки, на докладний аналіз програмних тем під час лекцій не вистачає часу. Також спостерігається значне перевантаження викладачів підрахунками балів кожного студента, перевіркою виконання завдань їх самостійної роботи, розробкою базових навчально-методичних матеріалів для забезпечення кредитно-модульної системи, проведення додаткових консультацій для ліквідації заборгованостей під час допусків до семестрового іспиту.

З іншого боку, є недостатньо сформованими вміння самостійного набуття

знань студентами, відсутня зацікавленість та мотивація навчання значної частки з них: студенти часто не мають навичок роботи з електронними джерелами інформації, нехтують використанням навчальної та методичної літератури з бібліотечного фонду, зневажливо ставляться до можливості одержання консультацій у викладачів, малоефективно користуються матеріалом лекційного курсу.

Проведене анкетування серед студентів I та II курсу Криворізького економічного інституту на запитання: «Що на вашу думку, необхідно для отримання якісної освіти?», 40% опитуваних вважають, що потрібно збільшити кількість аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарів) і 40% вважають, що необхідно покращити інформаційну базу інституту.

Щодо організації самостійної роботи студентів магістерського рівня, нами впроваджена практика підготовки та розгляду лекційної теми окремих дисциплін безпосередньо з участю самих студентів. Так, дисципліна «Глобальна економіка» дозволяє студентам самостійно відібрати необхідну інформацію в Інтернеті щодо сутності, вивчення, аналізу цієї інформації та викладення її на лекційному занятті, тобто, це лекція-діалог, яка проводиться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу лектора зі студентами, і дозволяє уникнути пасивного сприйняття навчальної інформації, спонукає студентів до активних дій [2].

Відповідно до програми інноваційного розвитку інституту та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес кафедрою міжнародної економіки у співробітництві з кафедрою української та іноземних мов започатковані семінар-конференції з дисципліни «Міжнародна економіка» англійською мовою. Студенти самостійно готують за обраною тематикою колективну доповідь у міні-групі з презентацією в Power Point. Теми доповідей направлені на дослідження існуючих тенденцій у міжнародній економіці та визначення перспектив її розвитку. Доповіді виливаються в активну та продуктивну дискусію студентів та викладачів.

Використання іноземної мови при вивченні фахових дисциплін студентами спеціальності «Міжнародна економіка» має позитивні результати: розширюється словниковий запас ділової іноземної мови, написання іноземною мовою курсової та магістерської робіт, активізації навичок у професійній діяльності [9].

Висновок. Таким чином, аналіз сучасних методичних підходів до інновації знань у змісті економічної освіти, нові вимоги до якості

підготовки сучасного фахівця мають знайти відображення в змісті і формах організації навчального процесу, самостійної роботи зокрема, спрямованих на формування у студента професійно-творчої підготовки, що дасть можливість кожному із них знайти своє гідне місце в житті, бути конкурентоспроможними на ринку праці, як національному, так і світовому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксьонова О.В.: Методика викладання економічних дисциплін. Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2006.
2. Аніловська Г.Я., Марушко Н.С., Томаневич Л.М. Університетська освіта. Навчальний посібник. – Львів: «Магнолія 2006», 2010.
3. Балягіна І.А., Богорад М.А., Ковальчук Г.О. Методика викладання економіки. Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисциплін. – К.: КНЕУ, 2006, – 341 с.
4. Вачевський М.В. Маркетинг формування професійних компетенцій. Підручник. – К.: «Професіонал», 2004, – 492 с.
5. Кремень В.: Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка ринкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття: Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 26-27 червня 2007). – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С.5.

6. Кулішов В.В. Основи економічної теорії. Підручник. – Львів: «Магнолія плюс», 2005.
7. Кулішов В.В. Мікро-макроекономіка. Підручник. – Львів: «Магнолія 2006», 2008.
8. Кулішов В.В. Економіка підприємства. Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. – Львів: «Магнолія 2006», 2009.
9. Кулішов В.В. Підготовка майбутніх економістів Європейського рівня. Вісник Криворізького економічного інституту КНЕУ, №4(24), 2010 – С. 118-119.
10. Мадзігон В.М. Продуктивна педагогіка. Монографія. – К.: «Вересень», 2004, –324 с.
11. Мазурок П.П., Одягайло Б.М., Кулішов В.В. Глобальна економіка. Навчальний посібник. – Львів: «Магнолія 2006», 2009.
12. Павленко А.Ф. Призначення і зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця з маркетингу // Маркетинг в Україні. – 2003. – №1 (17). – С.53-60.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кулішов Володимир Васильович – кандидат економічних наук, професор кафедри міжнародної економіки Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», заслужений працівник освіти України
Наукові інтереси: особливості організації самостійної роботи в процесі вивчення економічних дисциплін.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВУ СФЕРУ УЧНІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА УРОКІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)

В статті пропонуються до розгляду методи, які доцільно застосовувати в галузі педагогіки мистецтва з метою організації впливу на емоційно-почуттєву сферу учнів. Зроблено спробу обґрунтування ефективності методу художньо-педагогічної драматургії в процесі підготовки і проведення уроків художньої культури в школі.

В статті пропонуються до розгляду методи, которые целесообразно применять в области педагогики искусства с целью организации влияния на эмоционально-чувственную сферу учеников. Сделано попытку обоснования эффективности метода художественно-педагогической драматургии в процессе подготовки и проведения уроков художественной культуры в школе.

Ключові слова: художня культура, художньо-естетичне виховання, освітній процес, гуманістичне спілкування, мистецтво, емоційно-почуттєва сфера, мотиваційно-особистісне ставлення, драматургія уроку.

Актуальність теми. В умовах реформування системи вітчизняної освіти якісно змінилися вимоги до школи, оскільки вона є першою і, безперечно, найважливішою ланкою освітнього процесу, який супроводжує людину ХХІ століття протягом життя. Уведення в навчальний план школи нових курсів, поява більш ефективних, цікавих за змістом навчальних програм, інноваційних педагогічних технологій, перехід від репродуктивних до творчо-продуктивних форм організації навчання, сприяють оновленню школи, спрямовують її у бік реформ.

Процес переведення особистості дитини з площини «засобу» в площину «мети» шкільного навчально-виховного процесу, створює сприятливі умови для актуалізації та підвищення ефективності викладання предметів гуманітарного, культурологічного циклу. Курс «Художня культура», який з'явився у якості обов'язкового в шкільній програмі нещодавно, в цьому аспекті є особливо важливим, оскільки об'єднує в собі виховний потенціал літератури, музики, театру, хореографії, різних видів образотворчого мистецтва тощо. За допомогою багатого художнього матеріалу, можливостей інтеграції та синтезу різних предметів у межах однієї дисципліни, програма курсу «Художня культура» відкриває перед школярами захоплюючу картину розвитку світової культури від первісності до сьогодення, знайомить з розмаїттям художніх стилів і напрямів, долучає до світової мистецької скарбниці. Зрештою, названий курс з успіхом вирішує загальновиховні завдання, що полягають у стимулюванні духовного, морально-естетичного розвитку школярів.

Метою даної статті є дослідження особливостей застосування методу художньо-педагогічної драматургії в процесі підготовки і проведення уроків художньої культури в школі.

Розглядається специфіка художньої педагогіки, її прийомів, методів і принципів, висвітлюються проблеми, що виникають в процесі викладання культурологічних, мистецьких дисциплін у сучасних загальноосвітніх закладах.

Аналіз досліджень з проблем методики викладання художньої культури у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, дозволяє зробити висновки, що відомі російські й українські учені (Л. Ващенко, Л. Виготський, А. Лосєв, Л. Масол, А. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, Л. Предтеченська, О. Щолокова) протягом останніх десятиліть приділяли увагу розробці філософських, психолого-педагогічних, художньо-естетичних засад викладання художньої культури, написали й перевірили на практиці ефективність багатьох експериментальних програм, під різним кутом зору розглядали актуальні проблеми, пов'язані з викладанням курсу ХК в школі.

Однак проблема пошуку ефективних шляхів здійснення художньо-естетичного виховання школярів засобами різних видів мистецтва на уроках художньої культури, не втрачає своєї актуальності і залишається відкритою.

Навчальний процес у сучасній школі - складна динамічна система, у якій в органічній єдності здійснюється взаємозалежна діяльність учителя й учнів. Ефективність цієї діяльності залежить від декількох факторів. Безумовно, основним фактором залишається особистість учителя, оскільки до його професійних, компетентнісних, загальнолюдських характеристик висуваються особливі вимоги: здатність бачити в особистості того, якого він навчає самоцінну особистість; демонструвати довіру на всіх етапах взаємодії; спонукати до активності в спілкуванні, відкритості почуттів, переживань; володіти прийомами розвитку здібностей, з огляду на внутрішню мотивацію діяльності учнів. Не менш важливий фактор ефективності діяльності на уроці пов'язаний з психологічною атмосферою спілкування, для якої характерно взаємне безумовне, безоцінне прийняття вчителем і учнем один одного, коли суб'єкти відносин взаємно відчують почуття «захищеності», психологічного комфорту. У такий спосіб естетико-педагогічне середовище повинно стати джерелом особистісного росту, удосконалювання культури. Ще один фактор, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до спілкування із творами мистецтва, пов'язаний безпосередньо з процесом організації навчання - методикою, технологією навчання.

Нові підходи до організації спілкування з творами мистецтва повинні бути орієнтовані на

розвиток рефлексивності й емоційного «вживання» у зміст естетико-педагогічного спілкування з метою усвідомлення його цінності. У такий спосіб актуалізується пошук технологій, що забезпечують не тільки процес викладання знань, а осмислення їхньої цінності під час обміну судженнями, позиціями з метою відкриття багатомірності естетичного бачення світу. Сам процес оволодіння новими знаннями повинен забезпечуватися не стільки за допомогою пояснювально-ілюстративного й репродуктивного методів, скільки способом проблематизації досліджуваної реальності, формуючи готовність вибудовувати ці знання в систему особистісно значущого, емоційно пережитого, а отже, мотиваційно-ціннісного ставлення. Від того, як учитель організує весь навчальний процес, які він вибирає форми, методи й засоби для організації навчальної діяльності школярів, буде залежати кінцевий результат навчання.

Аналіз наявної ситуації показав, що існуюча шкільна естетична освіта не забезпечує справжньої й безпосередньої зустрічі кожної дитини з мистецтвом, не дає повноцінних художніх переживань, не сприяє духовно-моральному самовизначенню особистості. Вітчизняні психологи, які вивчали проблеми художнього виховання і освіти, вказували на безплідність предметів художньо-естетичного циклу, якщо в процесі їхнього викладання не враховується значення емоційного переживання від зустрічі із прекрасним. Зокрема А. Мелік-Пашаєв відзначав, що не існує іншої педагогічної галузі, де спостерігалось б таке марне витрачання виховного потенціалу, такий розрив величезних можливостей і незначних результатів [6].

Причина цього криється, на нашу думку, у прямому запозиченні методів викладання точних наук, основою яких є логіка. Безумовно, принципи й конкретні прийоми пробудження інтересу в пізнавальній і художньо-творчій діяльності є близькими за змістом, але не ідентичними [5]. При використанні в художній педагогіці традиційних методів викладання зберігається реальна небезпека серйозно знизити емоційно-почуттєву складову занять з предметів гуманітарно-естетичного циклу.

Уроки художньої культури, побудовані тільки за принципами логіки, втрачають здатність виконувати найважливіше своє призначення - пробудження почуттів дитини. Такі заняття не надають ефективної допомоги у справі прилучення школярів до духовних цінностей, не розвивають емоційне сприйняття навколишньої дійсності під час спілкування із творами мистецтва.

Актуальність проблеми емоційного впливу на особистість учня старших класів є

очевидною, оскільки саме сильне емоційне переживання має здатність цілісного впливу на почуття, свідомість і волю людини, приводить до змін особистісного характеру на новому якісному рівні. Механізм емоційного впливу на особистість розкривав, зокрема, Л. Виготський, який порівнював катарсичний вплив мистецтва на людину з «клапаном», який, відкриваючись, «урівноважує психіку з навколишнім середовищем» [4]. Вікові психологічні особливості старшокласників полягають у стрімкому зростанні активності емоційної сфери [2]. Величезна частина людських переживань, що не сприймається молодшим школярем і в недостатній мірі сприймається підлітком, може стати предметом переживання учня-старшокласника.

Особливостям методики роботи вчителя художньої культури з учнями старших класів ми приділяємо найбільшу увагу тому, що курс «Художня культура» викладається як обов'язковий в українській школі, починаючи із 9-го класу. Те, що у емоційному житті юнаків починається новий етап, пов'язаний із усвідомленням серйозних питань людського буття, формується нова система цінностей, яка пов'язана, як правило, із молодіжною субкультурою, створює сприятливі умови для розвитку художнього мислення, звернення до невичерпних джерел художньої культури людства. З цього приводу О. Щолокова зазначає: «...цей період також характеризується загостренням відчуттям до подій, що відбуваються навколо. Незважаючи на те, що діти в основному живуть сьогоднішнім, проте передчуття майбутнього та підготовка до нього помітно впливають на формування їх світогляду. Таким чином, вищевказані зміни, дають можливість якнайповніше втілювати основні завдання курсу на уроках художньої культури: - збагачувати та розвивати духовний світ і почуття учнів, ознайомити їх з кращими творами світового мистецтва; - дати дітям ґрунтовну поліхудожню освіту» [8; 142].

Отже, загальний рівень розвитку свідомості й самосвідомості старшого школяра дозволяє естетичному ставленню до дійсності оформитися в цілісну систему потреб, установок, смаків, принципів, які усвідомлюються в набагато більшій мірі, ніж у попередні роки, і є основою суджень у характерних для цього віку міркуваннях і суперечках на естетичні теми. По суті справи, у старшокласників з'являється здатність мислити абстрактно, оперувати поняттями, узагальненими логічними формулами, гіпотезами. Це накладає відбиток на самий стиль мислення і має безпосереднє відношення до естетичних уявлень юнацтва. Підвищення емоційної сприйнятливості в старшому

шкільному віці є безпосередньо пов'язаною із збільшенням здатності до співпереживання [9; 145-170].

Отже, потрібна педагогіка емоційних переживань, нагромадження яскравих емоційних вражень, що здатні були б гармонізувати психічний розвиток старшокласника, вчасно звільняючи психіку людини, що дорослішає, від зайвої й непотрібної напруги, направляє формування ціннісних установок і орієнтирів особистості у належному спрямуванні. Естетичне переживання є конкретним психічним станом організму, що викликається сильною емоцією. Будь-яке переживання, а тим більше естетичне, є переживанням чогось конкретного, того, що володіє своїми специфічними якостями. В естетичних почуттях концентрується не тільки різнобічний почуттєвий досвід людини, але й переживання освоєних особистістю цінностей людської культури. Тому естетичне почуття варто розглядати як чуттєво-теоретичний зріз реальних цінностей об'єктивного світу й суб'єктивних ціннісних орієнтирів людини.

Таким чином сучасні вимоги до викладання художньої культури в школі потребують від учителя застосування у освітньому процесі нових форм і методів подачі матеріалу, насичення його емоційними впливами. Традиційно самим розповсюдженим у педагогіці мистецтва вважається метод художньо-педагогічної драматургії, який рекомендували до впровадження учені Д. Кабалецький та Л. Предтеченська. Цей метод якнайкраще відображає специфіку уроку мистецтва і є безпосередньо спрямованим на вирішення завдань емоційного впливу на учнів. Піднімаючи питання про сутність даного методу, звернемося до поняття «катарсис».

У перекладі із грецького «катарсис» тлумачиться як очищення. Відповідно до поглядів давніх греків, тілесне й душевне здоров'я залежить від гармонічного сполучення всіх елементів. Якщо медицина за допомогою своїх процедур відновлює зруйновану гармонію тіла, то поезія, музика, театр і образотворче мистецтво також «очищають» і звільняють душу й дух людини своїм сприятливим впливом. Тобто катарсис – це результат особливої напруженої роботи свідомості, у якій «розумні емоції» одержують своє головне вираження [4].

Саме в катарсисі як прояві найвищого емоційного напруження розкривається найголовніше призначення мистецтва, яке полягає в тому, що воно розширює простір і межі тимчасового людського буття, відкриває можливість подивитися через призму досягнутого на самого себе, свій внутрішній світ. Якщо урок не досяг такої кульмінації, то можна

сказати, що він не відбувся, оскільки він не залишиться в пам'яті дітей. Із зазначеного стає зрозумілим, що вся логіка викладу матеріалу, весь хід етапів уроку повинен відповідати логіці життя. В кожному, без виключення, уроці повинні мати місце значущі для особистості факти. Факт як життєве явище, що зачіпає основи нашого буття, який може бути представлений конкретним твором мистецтва.

Л. Виготський у праці «Психологія мистецтва» пояснює катарсис як коротке замикання, що приводить до знищення протилежних почуттів. Катарсис, на його думку, є перетворенням болісних і неприємних афектів у їхню протилежність. Основу цього процесу він бачить у суперечливості, що закладена в структурі всякого художнього твору. Емоції, які викликає матеріал, і емоції, які викликає форма, перебувають у постійному антагонізмі. З цього можна зробити висновок, що логіка подачі матеріалу повинна бути заснована на протилежності. Зрештою, саме життя проходить у вирі протилежностей: життя й смерть, чоловік і жінка, сила й слабкість, високе й низьке, щастя й нещастя, добро й зло. Ймовірно, головною властивістю нашої свідомості є контраст, а логіка життя є логікою контрастів. Отже, і логіка уроку повинна будуватися на контрастах: прекрасне - потворне, добро - зло, минуле - майбутнє, мить - вічність тощо. Крім того, варто пам'ятати, що критично рефлексуюче мислення, є новоутворенням, що починає формуватися у старшокласників, перетворюючись, згодом, у інструмент осягнення зовнішнього світу, його збагнення і оцінки.

Обґрунтування цієї ж думки можна знайти й у трактуванні «альтернативної ситуації» Н. Щуркової [3]. Дослідник вважає, що найдієвішим фактором ціннісного ставлення є ціннісний вибір, що розгортається на очах у школярів. Вибір відбувається між низьким і високим, матеріальним і духовним, потворним і прекрасним. При цьому дорослий, на якого дивиться старшокласник, всупереч будь-яким обставинам обирає добро, істину й красу у всіх проявах. Альтернативний вибір завжди впливає на формування особистості у той або в інший бік, тому що самі ситуація ставить індивіда у стан крайньої психологічної напруги, навіть якщо він тільки свідок і лише подумки програє варіант вибору. Закладене в самій суті педагогічного спілкуванні відзеркалення, на думку Н.Е. Щуркової, лежить в основі найсильнішого впливу альтернативної ситуації, оскільки в особі вчителя учень бачить відбиття зробленого ним вибору, у собі ж знаходить відображення відтвореного педагогом [3; 37].

Крім того, сама ідея емоційного впливу трактується як вихід із стану внутрішнього

протириччя, невдоволеності, подолання «бар'єра морального вибору», що безпосередньо залежить від глибини переживання. Отже, за аналогією з організацією життєвого матеріалу в мистецтві можна говорити про особливу організацію навчального матеріалу в освітньому процесі з метою емоційного впливу на учнів [1].

Учень 9-го класу є підлітком другої стадії перехідного віку, так званої критичної, характерною ознакою якої є надмірна емоційність, збудженість нервової системи. Такі зміни, як загальне коливання кровообігу, підвищення напруженості м'язів – все це звертає увагу до власних переживань, загострює відчуття своєї індивідуальності. У результаті, все те, що входить в сферу особистих внутрішньо значущих переживань, залишає учня байдужим або зовсім не сприймається. Учні цього віку тяжіють до протилежних за змістом вражень: вони чекають інтенсивних, складних і різноманітних імпульсів з навколишнього середовища і тільки такі імпульси привертають їхню увагу. Пояснюється це тим, що учень цього віку настільки зосереджений на внутрішніх відчуттях, що витягти його зі стану своєї відчуженості можна лише досить сильним натискуванням на його сприйняття; інакше внутрішні почуття виявляться незадіяними, і у ставленні до слабких і нескладних вражень він прореагує нейтрально, виявляючи як зовнішню так і внутрішню байдужість.

Ефективний вплив на особистість старшокласника може бути досягнутий при такій драматургії уроку, котра відображає спрямованість діяльності вчителя на кожному її етапі. Метою діяльності вчителя, у такому випадку, є пробудження емоційної активності учнів, що, у свою чергу, є основою творчої й пізнавальної активності в процесі спілкування із творами мистецтва. Центральною ланкою процесу спілкування на уроці, що об'єднує двох її суб'єктів (твір мистецтва й особистість старшокласника), є цінність, тобто те, що має визначений конкретний зміст, особисту значущість у житті юнака.

Для того, щоб спілкування з мистецтвом на уроці відбулося, потрібно досягти максимальної активності художньо-естетичного сприйняття учнів. Зауважимо, що сам процес художньо-естетичного сприйняття можна умовно поділити на три етапи: подив – пізнання – творчість [8; 143]. На першому етапі необхідно викликати резонанс аудиторії. Це етап емоційної установки. Наявність певної установки, її значення є важливим для будь-якої діяльності, але при зустрічі з мистецтвом саме установка відіграє вирішальну роль. Уловити необхідну емоційну хвилю, домогтися

досягнення емоційного резонансу з художнім твором іноді буває досить складно. Існує досить чітка і прогнозована закономірність у тому, наскільки успішною буде та чи інша зустріч школярів з мистецтвом, і вона, здебільшого, залежить від уміння педагога настроїти школярів на потрібний емоційний стан.

Процес створення такої установки є чи не самим складним елементом у структурі діяльності педагога художніх дисциплін. Він вимагає від вчителя значних інтелектуальних, емоційних, вольових зусиль, великих затрат часу на планування і підготовку уроків. Водночас із цим, роботи провідних вітчизняних учених допомогли представити психологічний механізм створення і дії настановної детермінанти.

Резонанс як емоційний унісон, викликаний загальною хвилюючою проблемою, поглядом, інтересом як втілення бажання звернути свій погляд на самих себе, свої світовідчуття. Мета цього етапу - привести учнів у стан натхнення. В подальшому варто підкріпити інтерес до проблеми на емоційному рівні. Як показує практика, емоційне ставлення до будь-якого явища з'являється тільки на тлі передчуття його контрастної протилежності. Тому на другому етапі уроку, з метою утримання уваги учнів протягом усього уроку, потрібно періодично створювати атмосферу емоційної напруги, використовуючи метод контрасту. Контраст є головною властивістю, що визначає нашу свідомість.

Крім того, урок художньої культури сам по собі повинен являти собою твір мистецтва. А структура твору мистецтва будь-якого виду будується на суперечливості (Л.Виготський). Мова йде про те, що цей етап характеризується запереченням раніше проголошених цінностей, що призводить до їх саморуйнування. Це є шлях пошуків і страждань, котрий обов'язково має прояв у емоціях і переживаннях юнаків. Саме цей шлях здатний привести до усвідомлення цінності речей, оскільки сприяє глибокому осягненню матеріалу, що пропонується до вивчення.

На третьому етапі уроку, після того, як учні відчують хвилювання від загрози руйнування, заперечення значущої для них цінності, вони набувають здатність сприйняти цю цінність по-іншому, на якісно новому рівні, більш високому, відкритому для естетичного спілкування. Прекрасне, таким чином краще відчувається і розуміється у зіставленні з повторним. Саме на цьому етапі спілкування із твором мистецтва ми найчастіше відчуваємо захват, найвище емоційне захоплення. Старшокласники, як правило, бувають здивовані тим, що самі не очікують такого

впливу художнього твору на свій внутрішній світ.

Це є етап відновлення колишньої ідеї, перетворення болісних афектів у їхню протилежність. За ствердженням Л.Виготського це і є процес очищення (катарсису) як повернення в колишнє лоно естетичних і загальнолюдських цінностей. Твори мистецтва високого гатунку, зазвичай, наповнені митцями узагальненим суспільним досвідом, вони начебто піднімають людину, що їх осягає до більш узагальненого погляду на світ, змушуючи розкрити в собі досі не реалізовані можливості й міряти своє швидкоплинне буття на Землі нетлінним філософським сенсом життя. У такий спосіб твори мистецтва, які є плодами осмислення буття великими митцями, постаті яких уособлювали не тільки епоху, а й цілі світи, змушують старшокласників замислитися над вічними проблемами, виявити власне ставлення до навколишнього світу і свого місця в ньому.

Психологічний зміст катарсису, без використання якого не можливо якісно побудувати й провести урок художньої культури, полягає в емоційному потрясінні, яке відчуває людина під впливом твору мистецтва. Стан внутрішнього очищення, яке відчуває людина від спілкування з мистецтвом, призводить до звільнення від непотрібного, зайвого. Досягнення такого стану є центральною ланкою будь-якого емоційного процесу, пов'язаного з мистецтвом, у якому відбувається «...вибухове зрівноваження внутрішнього стану організму з навколишнім середовищем» [5]. Образно кажучи, це можна представити собі як поворот психіки до об'єкту, що вивчається

Заключний етап уроку - закріплення головної ідеї, невеличкий, але насичений за змістом висновок. Це може бути спеціально підібраний до теми уроку поетичний твір, художньо сформульована цитата або власні висловлення дітей.

Реалізація методу художньо-педагогічної драматургії з урахуванням дії логіки протиріч ставить перед педагогом проблему неординарної організації уроку, постійного пошуку нових форм, методів, прийомів роботи з урахуванням підготовки наявної учнівської аудиторії. Наприклад, урок за темою «Просторові мистецтва: світові шедеври архітектури», можна побудувати на безлічі протиставлень-протилежностей. Вчитель потрібен мати у своєму арсеналі різні питання іноді парадоксального характеру, які триматимуть учнів у постійному емоційному й розумовому напруженні, спонукаючи їх зробити свідомий внутрішній вибір.

Збагнення сутності ідеалу людини епохи Ренесансу, який представили у своїх нетлінних шедеврах Мікеланджело, Рафаель, Леонардо да Вінчі, доцільно зіставити з полотнами нідерландського художника тієї ж епохи І. Босха, який втілював у творчості, переважно, іншу іпостась людської природи - її пороки, ниці й потворні явища, які, зазвичай, намагаються приховати. Необхідно пам'ятати, що відбиття в художніх творах таких станів, як біль, гнів, скорбота тощо є природним і корисним саме для морального і художньо-естетичного виховання глядачів. Не тільки радість, почуття емоційного піднесення, героїчний вчинок, але в набагато більшій мірі жаль і смуток, що пройшли через розум і серце здатні робити старшокласника реально дорослим в процесі емоційного контакту з художніми образами. Не потрібно свідомо відвертати увагу учнів від переживання негативних «недотячих» на першій погляд емоцій, оскільки в реальній дійсності учні зустрічаються з подібними явищами, на жаль, набагато частіше, ніж здається дорослим.

Крім того, одним із завдань процесу естетико-педагогічного спілкування є розширення кола емоційних вражень. Дуже часто буває так, що, декларуючи принцип зв'язку мистецтва з життям, ми забуваємо, що саме життя вбирає в себе практично необмежене коло різноманітних емоційних станів і відносин, у той час як шкільна програма, у тому числі й по художній культурі, містять у собі досить обмежене їхнє коло. Психологи ж стверджують, що негативні емоції так само важливі для людини, як і позитивні, тому виключення їх з арсеналу художніх засобів є неприпустимим. Лише продуманий з боку вчителя баланс позитивних і негативних емоцій дозволить не тільки повніше відчувати реальні життєві ситуації, але й простимулювати

процес їхнього осмислення у свідомості старшокласників.

Запропонований алгоритм уроку художньої культури максимально відбиває сутність художньо-педагогічного методу й дозволяє вирішити завдання зовнішнього і внутрішнього емоційного впливу на особистість старшокласника. Йдеться про такий вплив, що здатен виховувати особистість старшокласника, формуючи його потреби, інтереси, ідеали, світогляд, загалом ціннісні орієнтації в галузі художньої культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Уч. пособие / Под ред. Г. И. Щукиной. – М., – 1984. – 176с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Уч. пособие / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. – М., – 2001. – 368с.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под редакцией Н. Е Щурковой. – М., – 1998. – 208с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., – 1968. – 576с.
5. Малоков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Науч.-метод. пособие. Дубна, – 1999. – 253с.
6. Мелик-Пашаев А. А. Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин // Эстетическое воспитание и экология культуры / Ред. О. И. Генисаретский. – М., – 1988. С. 7–24.
7. Предтеченская Л., Щербаков Н. Методика преподавания мировой художественной культуры в 8–9 классах: Пособие для учителя. – М., 1984–1985.
8. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури. – К., 2007. – 192с.
9. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. – М., – 1988.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

СПЕЦИФІКА І ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Олена ЛАВРЕНТЬЄВА (Кривий Ріг)

У статті розглядаються питання побудови змісту і сутності професійної підготовки майбутнього вчителя; окреслюються сучасні напрями і підходи, з огляду на існуючі тенденції розвитку освіти європейського суспільства.

В статті рассматриваются вопросы построения содержания и сущности профессиональной подготовки будущего учителя; очерчиваются современные направления и подходы, с учетом существующих тенденций развития образования европейского общества.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній вчитель.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього вчителя є досить

багатогранним цілісним об'єктом міждисциплінарних досліджень, що зумовлюється місцем і роллю педагога у здійсненні і організації навчально-виховного процесу та його відповідальністю за виконання соціального замовлення суспільства. Тому дана проблема висвітлюється з точки зору філософського, психологічного, культурологічного, власне педагогічного підходів і концентрується навколо їх основних категорій, як-от «культура», «освіта», «становлення», «розвиток».

Аналіз публікацій. У 70-80-ті рр. минулого століття були закладені основи концепції професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, Л. Вяткін, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Л. Нечепоренко, В. Сластьонін, Л. Рувинський та інші), які дістали подальшого розвитку у працях сучасних дослідників цих питань (В. Андрушенко, В. Болотов, Є. Бондаревська, О. Глузман, С. Годнік, І. Зязюн, Т. Іванова, Л. Кондрашова, О. Пехота, А. Піскунов, В. Сериков, В. Шахов, О. Щербаков, Н. Якса та інші).

Разом з тим, зміни в соціально-економічному, інформаційно-технологічному, духовному розвитку України, докорінні перетворення у системі й структурі загальної середньої освіти, необхідність інтеграції національної освіти в європейській освітній простір потребували створення системи професійної підготовки вчителя нової генерації. Побудовані в останні часи концептуальні положення, що ґрунтуються на засадах Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законів України, Державній програмі «Вчитель» та інших нормативних актів, знайшли своє втілення у Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір (2004 р.). При цьому сучасні пошуки спрямовуються на створення основ системної концепції педагогічної освіти, де у центрі освітнього простору посідає духовна, вільна, творча й соціально активна особистість студента університету, чия підготовка адекватна змісту і процедурі майбутньої професійної діяльності, відповідає психологічній природі педагогічної праці [2, с.196].

Метою статті є розгляд основних підходів до побудови змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

У психології і педагогіці вивчаються різні аспекти професійної підготовки. Психологи розглядають її з точки зору приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її пізнавальної і творчої активності. Натомість педагоги, у першу чергу, вбачають сутність такої підготовки в набутті професійної освіти, головною метою якої є забезпечення готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Таким чином, професійна підготовка визначається як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певним родом занять, професією [6, с.222-223].

Професійна підготовка, однак, не тотожна професійній освіті, не є синонімом професійного становлення і професійної адаптації, хоча ці процеси є взаємопов'язаними у розвитку фахівця. В. Орлов зазначає, що у

процесі професійного становлення вирішуються проблеми розвитку особистісних властивостей вчителя, вихователя, викладача, які корегують педагогічну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення у творчості; разом з цим здійснюються процеси самоактуалізації, самопізнання, подальшого професійного самовдосконалення. А професійна підготовка є сукупністю спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також є процесом повідомлення відповідних знань [5, с.12-13].

У сучасній науці можна виділити велику кількість визначень поняття «професійна підготовка», стосовно ж підготовки майбутнього вчителя, дане поняття володіє певною специфікою, що зумовлюється структурою професійної педагогічної діяльності як сукупності взаємопов'язаних гностичного, комунікативного, організаційного, конструктивного компонентів (О. Абдулліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Стастьонін, Л. Спірін, О. Щербаков та інші).

Н. Якса узагальнене тлумачення поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» подає у контексті проблеми полікультурності, визначаючи його як складну поліфункціональну відкриту педагогічну систему, спрямовану на формування особистості фахівця (його знань, умінь, навичок, особистісних якостей), здатного працювати в системі, що характеризується взаємодією різних культур, готового до професійної діяльності в межах полікультурного освітнього простору на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та індивідуальної моральної відповідальності у мультикультурному суспільстві [8, с.25]. Якщо врахувати той факт, що питання полікультурності є на сьогодні досить актуальним, дане визначення можна вважати досить узагальненим і змістовним у світлі професійної підготовки вчителя різних дисциплін.

Розглянемо зміст і сутність професійної підготовки майбутнього вчителя. Виходимо з того, що вона, у першу чергу, передбачає врахування предметного, методичного, практичного та методологічного аспектів.

Предметна та методична підготовка формує предметні знання майбутнього вчителя. До предметної належить підготовка з фаху та психолого-педагогічних дисциплін, методична ж підготовка включає знання різних форм, методів, методик, засобів організації педагогічного процесу [4].

Практична підготовка педагога певною мірою формує в учителя живі знання про педагогічну реальність, уміння і навички, які дозволяють керувати цією реальністю [4].

Головним показником практичної педагогічної підготовки є сформований рівень особистості вчителя із системним баченням педагогічного процесу, що володіє основами педагогічної культури, компонентами педагогічної майстерності, які визначають у майбутньому розвиток індивідуального стилю його педагогічної діяльності [2].

Методологічна підготовка є одним з найскладніших аспектів професійної підготовки педагога, вона забезпечує, на переконання В. Кушніра, систематизацію предметних та методичних знань, дає можливість майбутньому педагогу диференціювати такі знання та визначити напрями своєї діяльності і розвитку. Оскільки методологічні знання не зводяться до теоретико-предметних чи теоретико-методичних знань, вони покликані пояснити місце кожної парадигми, теорії, методики в системі педагогічних знань [4].

Розгляд професійної підготовки майбутнього вчителя скрізь призму предметної, методичної, практичної та методологічної підготовки сьогодні не завжди дає можливість чітко визначити її зміст і спрямованість. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти наголошують на необхідності створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потреби бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Відповідно до цього, університетська педагогічна освіта, як система професійно-педагогічної підготовки викладачів різних спеціальностей і профілів, передбачає фундаментальність, універсальність, гуманітарну і науково-дослідну спрямованість. Вона орієнтує студентів на освоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практичного, науково-дослідного і культурологічного блоків навчально-виховного процесу, у ході якого формується система узагальнених міжпредметних і часткових професіонально-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними при вирішенні проблемних завдань (О. Глузман [2]).

Загальнонаукова підготовка фахівців спрямована на оволодіння студентами методологією наукового пізнання, законами розвитку суспільства, природи, людини, закономірностями, принципами, методами розвитку фундаментальних наук, основними

теоріями й концепціями, категоріями й термінами, науковою мовою у цілому [2]. Головним показником загальнонаукової підготовки є сформований рівень наукового світогляду майбутнього фахівця, рівень його методологічної культури.

Спеціальна підготовка пов'язана із засвоєнням усього комплексу наукової інформації з основних дисциплін базової спеціальності майбутнього вчителя як предметника чи вихователя. Психолого-педагогічна підготовка представляє процес і результат становлення професійної спрямованості майбутнього фахівця через вивчення обов'язкових предметів психолого-педагогічного й методичного циклу у зв'язку з вибраною спеціалізацією, коли студенти опановують науковими основами педагогічної діяльності, необхідними для освоєння педагогічної теорії й аналізу педагогічної практики [2].

Не менш важливою є виокремлена культурологічна підготовка, що припускає причетність студентів до національного і світового культурного процесу і передбачає формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця, його здібностей, розвиток особистісно орієнтованого ставлення до педагогічної діяльності. Науково-педагогічна підготовка студентів спрямована на засвоєння методології і методики науково-педагогічного дослідження, формування вмінь планувати й організувати науковий пошук у галузі педагогіки, становити програму дослідно-експериментальної роботи, реалізувати її в педагогічну дійсність, аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід, розкривати закономірності педагогічного процесу й визначати шляхи його вдосконалення [2].

У якості важливого окремого напрямку виділяється інформаційно-технологічна підготовка, яка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання у педагогічному університеті.

Професійна педагогічна підготовки – система багаторівнева, що включає безперервну підготовку викладачів – бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Відповідно до особливостей підготовки педагогів різноманітних спеціальностей, спеціалізацій і профілів визначається 3-х рівневий зміст університетської професійної педагогічної підготовки [2].

І рівень – загальна предметна педагогічна освіта: єдина фундаментальна, гуманітарна і педагогічна підготовка, необхідна кожному викладачеві, незалежно від спеціальності,

орієнтована на загальнонаукову й функціональну технологічну підготовку.

II рівень – професійна педагогічна освіта: комплекс загальнонаукової, спеціальної, психолого-педагогічної, практичної педагогічної, культурологічної підготовки студентів, орієнтованої на фундаментальну технологічну спеціальну підготовку, формування компетентних фахівців у широкій галузі педагогічних знань.

III рівень – профільована педагогічна освіта, право одержання якої надається на конкурсній основі і тому передбачає реалізацію системи загальнонаукової, спеціальної, психолого-педагогічної, практичної педагогічної, науково-педагогічної і культурологічної підготовки студентів, орієнтованої на індивідуально-творче формування особистості конкурентоспроможного фахівця – педагога широкого профілю.

Проте навіть в рамках одного ступеня, В. Кушнір розглядає різні рівні професійної підготовки, як-от об'єктний, суб'єктний і діалогічний. Професійна підготовка педагога об'єктного рівня передбачає оволодіння ним певною сумою знань, умінь, навичок і характеризується репродуктивною діяльністю, гносеологічним ставленням до педагогічного процесу. У такому разі майбутній педагог користується готовими схемами, які перетворюються в центр педагогічного процесу, а учні виступають умовами його перебігу. На суб'єктному рівні професійної підготовки здібності педагога визначають його активність як суб'єкта діяльності. На діалогічному рівні діалог стає парадигмою, принципом, формою, засобом педагогічної діяльності вчителя, реалізації загальних цілей навчально-виховного процесу (формування творчої особистості, становлення суб'єкта активності, залучення школярів до вищих людських цінностей, поцінування інших такими, якими вони є тільки за те, що вони люди) [4].

Сутність та зміст професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається провідними вченими з позицій системного, професіографічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, технологічного підходів.

Н. Якса виокремлює кілька важливих напрямів дослідження процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Серед них: структурно-системний, особистісно-орієнтований, професійно орієнтований, історико-культурологічний напрями [8]. У свою чергу кожен напрям представлений кількома підходами, що уможлиблює всебічне дослідження цього процесу.

Так, структурно-системний напрям представлений структурним і партисипативним

підходами. Системний підхід (І. Блауберг, Н. Гузій, В. Кузьмін, В. Кушнір, А. Маркова, С. Сисоєва, А. Суценко та ін.) дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням усіх чинників, що впливають на нього як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування і дає можливість представити цілісність структури особистості майбутнього вчителя в єдності всіх компонентів його професійно-педагогічної, особистісної та суспільної спрямованості. Партисипативний (від англ. participation – «участь») підхід (О. Сухомлинська, Н. Лавриченко, Є. Нікітіна, О. Перова та ін.) має на увазі широке залучення всіх суб'єктів навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі до організації та управління професійною підготовкою майбутнього вчителя. Партисипативний підхід створює необхідні умови для зростання зрілості студентів, їх здатності та готовності до спільної діяльності, вирішення проблем і протиріч; зростання поінформованості у різних сферах суспільної та професійної діяльності; використання необхідних нововведень у навчальному процесі тощо [8].

Особистісно-орієнтований напрям орієнтується, у першу чергу, на суб'єктний та аксіологічний підходи. Суб'єктний підхід ґрунтується на визначенні суб'єктної позиції студента у процесі його професійної підготовки під час оволодіння специфікою праці, спілкування, пізнання у професійній діяльності (К. Абульханова-Славська, Д. Ельконін, В. Киричук, Г. Костюк, Б. Ломов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.). Аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології (від грецьк. *axios* – цінний), яка дозволяє вивчати явища відносно виявлення їх можливостей задовольняти потреби студента, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, що набуває неперевершеної ролі в підготовці майбутнього вчителя (Г. Васянович, В. Гриньова, П. Гусак, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Крилова, М. Каган, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мільто, О. Сухомлинська та ін.). За словами Є. Бондаревської, зміст освіти, у тому числі і професійної підготовки, повинен поєднувати в собі змістові цінності та визначатися тим, що пропонується в якості предметів пізнання, роздумів, критичного ставлення, рефлексії, мотивації, перетворювальної діяльності, спілкування, переживання, подолання, досягнення [1, с. 12].

Професійно орієнтований напрям урахує акмеологічний, професіографічний та компетентнісний підходи. «Акме» (від грецьк. –

«вища точка, вершина») розглядається тут як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірною характеристикою стану особистості, процес досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості (Л. Рибалко [7, с. 13]). Акмеологічний підхід реалізує основні засади педагогічної акмеології, розкритих у працях В. Алфімова, К. Абульханової-Славської, О. Бодальова, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркача, Н. Кузьміної, Л. Рибалко, С. Пальчевського, О. Темрук та ін. Професіографічний підхід представлений роботами Ю. Алферова, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Мороза, В. Сластьоніна та ін. Даний підхід орієнтує зміст професійної підготовки вчителя на кінцевий результат – певний комплекс ідеальних вимог до професійної діяльності і передбачає здобуття професійно-значущих якостей особистості, необхідних у подальшій педагогічній діяльності, формування педагогічної майстерності, здатності до професійного самовдосконалення, готовності до інноваційної діяльності. Компетентнісний підхід передбачає конкретизацію аксіологічного, мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексивного та інших складових результатів навчання, він розкритий у численних працях сучасних вчених, зокрема Н. Бібік, В. Бондаря, І. Зимньої, С. Єлканова, В. Краєвського, В. Кременя, О. Пометун, А. Хуторського та інших. Компетентнісний підхід передбачає побудову освітнього процесу відповідно до сукупності значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студентів стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної й соціально-значущої продуктивної діяльності (А. Хуторський).

У сучасних умовах великого значення набуває історико-культурологічний напрям побудови змісту професійної підготовки майбутнього вчителя. Цей напрям передбачає урахування культурологічного, історико-логічного, цивілізаційного і діалогового підходів. Культурологічний підхід в освіті означає сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз майбутнім вчителем будь-якої сфери соціального і психологічного життя через призму системоутворювальних культурологічних понять [3].

На думку Т. Іванової, культурологічний підхід у професійній підготовці орієнтується на формування фахівця якісно нового типу, педагога-культуролога, педагога-дослідника, що може, використовуючи культурно-історичний, особистісний потенціал і отримані знання, на високому професійному рівні здійснювати педагогічну творчість і забезпечувати повноцінний розвиток і

саморозвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних здібностей і потенційних можливостей. Це дозволить реалізувати на практиці перехід системи освіти від школи запам'ятовування до школи культурного розвитку, мислення й дії [3].

Історико-логічний підхід дозволяє проаналізувати проблеми розвитку професійної педагогічної освіти з точки зору її сучасного стану, виявити генезу, закономірності та тенденції, визначити вектор розвитку. Цивілізаційний підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації, ролі і місця педагогічної освіти і еволюції соціальних систем; надає можливість спроектувати елементи змісту професійної підготовки, що у подальшому забезпечуватимуть поступ суспільства.

Зазначені підходи визначають сьогодні основні тенденції і принципи побудови змісту та технологій професійної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Особливі вимоги, що ставляться до професійної підготовки вчителя, зумовлюються, на думку Н. Якси, тим, що в педагогічній професії та професійній діяльності вчителя найбільш характерно виявляється єдність і взаємодія законів природи і суспільства. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя, таким чином, пов'язана з соціально-економічними перетвореннями у суспільстві, наявними соціокультурними умовами, що і окреслюють певні кваліфікаційні характеристики фахівця. До таких умов належить: специфіка соціального замовлення на відповідні знання, вміння і навички вчителя, а також на його морально-ціннісні орієнтири; рівень розвитку продуктивних сил суспільства, що визначають рівень засвоєння ним знань фундаментальних дисциплін; рівень потреб суспільства в освічених педагогах; особливості змісту професійної підготовки, зумовлені переходом суспільства до ринкових відносин [8, с. 21].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2000. – 320 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : Монография / Александр Владимирович Глузман. – К. : Просвіта, 1996. – 312 с.
3. Иванова Т. Культурологическая подготовка будущего учителя : Монография / Татьяна Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
4. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / В. А. Кушнір. – К., 2003. – 41 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і практика : Монография / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

7. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – «теорія і методика професійної освіти» / Л.С.Рибалко. – Х., 2008. – 42 с.

8. Якса Н. В. професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в

умовах Кримського регіону : Монографія / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лаврентьєва Олена Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ЕСТЕТИКА» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.

Світлана ЛАВРИНЕНКО (Кіровоград)

У статті висвітлюються можливості естетики, як філософського світоглядного знання в організації процесу підготовки майбутніх учителів до національного виховання школярів, акцентується увага на меті, завданнях, формах реалізації зазначеної проблеми.

В статті освещаются возможности эстетики как философского мировоззренческого знания в организации процесса подготовки будущих учителей к национальному воспитанию школьников, акцентируется внимание на цели, задачах, формах реализации указанной проблемы.

Ключові слова: естетика, мистецтво, національне виховання, національна свідомість, ціннісні орієнтації, підготовка майбутнього вчителя.

Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що в умовах розбудови національної системи освіти набула актуальності проблема національного виховання учнів – майбутнього нашої держави. Слабка обізнаність українського суспільства з вітчизняною інтелектуальною та мистецькою спадщиною значною мірою визначає низький рівень національної свідомості, формотворчим фактором якої і є національна культура з її особливими елементами – мистецтвом, мораллю, філософією.

На сучасному етапі значну увагу проблемам становлення сучасної національної школи, змісту навчання та виховання, національного, зокрема, в Україні приділяють науковці В. Бутенко, М. Євтух, П. Ігнатенко, О. Киричук, В. Кузь, В. Мартинюк, М. Стельмахович та інші. Предметом спеціального вивчення стали окремі аспекти підготовки студентів до виховної роботи для таких науковців, як І. Бех, Н. Болдирев, М. Євтух, І. Зязюн, А. Міщенко, Р. Пенькова, Л. Явгофаров та ін.

Дослідження сучасного стану підготовки майбутніх учителів до національного виховання учнів, а також рівня їх національної свідомості і самосвідомості, дало змогу виявити основну суперечність у навчально-виховній діяльності школи, яка виникла між необхідністю забезпечення високого рівня національного виховання і відсутністю науково-обґрунтованої системи підготовки вчителів до розв'язання цієї педагогічної проблеми. Усунення цього

протиріччя передбачає організацію цілеспрямованої систематичної роботи щодо формування у студентів педагогічних університетів готовності до роботи з учнями в аспекті національного виховання.

Мета статті: розкрити місце і значення курсу “Естетика” в системі підготовки майбутніх учителів до національного виховання школярів.

Аналізові проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість дослідницьких робіт у галузі педагогіки, психології та педагогічної психології (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Буряк, І. Зязюн, А. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Мельничук, О. Савченко, В. Сластенін, М. Скаткін, О. Сухомлинська, А. Щербаков, І. Якиманська та інші).

Сьогодні, коли вчителя визнано «основною рушійною силою відродження та створення нової національної системи освіти», «довіреною особою суспільства, якій воно довіряє найдорожче – своїх дітей» [4], перед вищими педагогічними навчальними закладами ставиться складне завдання по підготовці спеціаліста нового рівня, носія інтелектуальної, педагогічної, загальнолюдської і національної культури, який має стати гарним прикладом для наслідування учням і батькам.

Сучасний педагог разом із загально-педагогічною, психологічною освітою повинен володіти широким соціально-культурним світосприйняттям, бути національно свідомою особистістю, мати чіткі уявлення про шляхи і можливості національного виховання школярів в цілому і, зокрема, засобами мистецтв.

Проблема національного виховання піднімалася в працях багатьох видатних педагогів. Наприклад, К. Ушинський звертав увагу на національні елементи у вихованні, пропонуючи таку систему виховання, яка базувалася б на вивченні істинних історичних фактів, традицій свого народу, його релігії, на розвитку національної свідомості. Вагомий

внесок у створення національної системи виховання в Україні належить талановитому педагогові О. Духновичу, який вважав, що навчально-виховний процес у школі повинен здійснюватися рідною мовою з орієнтацією на національні традиції народу [3]. Вся система педагогічних ідей Г. Сковороди проіннята ідеєю народності [6].

З огляду нашої проблеми нам імпонує визначення С. Гончаренка [2], який стверджує, що національне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, що спрямована на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Національне виховання – це виховання підростаючих поколінь у душі українського виховного ідеалу, який сформувався на багатовікових традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють вищі зразки виховної мудрості українського народу. Процес національного виховання – відносно самостійний вид діяльності, який має свої принципи, обумовлені метою виховання. Як відомо, принцип – це ті основні вихідні положення, на яких базується теорія і практика навчання і виховання. Завдяки принципів існує можливість досягнення національного виховного ідеалу. Як стверджує С. Гончаренко, «національний виховний ідеал базується на загальнолюдських цінностях і включає в себе ті риси, які відповідають духовності чи звичаям даного народу. Конкретний зміст національного виховного ідеалу залежить від державного устрою, світогляду, релігії і моралі, від рівня розвитку культури, від національних особливостей народу. Виховний ідеал – це мета виховання, образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи учнів. Виховний ідеал, як мета виховання, визначає систему освіти й виховання, її зміст, методи, форми» [2, 230].

Національне виховання має соціальне спрямування, а його мета – формування гармонійно розвиненої і суспільноактивної особистості з науковим світоглядом і високим моральним потенціалом. Національне виховання насамперед пов'язане з активізацією патріотичних почуттів, які не є вродженими, а формуються у процесі всієї навчально-виховної роботи. В період складних трансформацій, які відбуваються сьогодні у нашій державі підростаючому поколінню дуже складно усвідомити почуття національної гідності. Дослідження українських вчених свідчать про

те, що певна частина молоді зростає національно несвідомою, не ідентифікує себе з українським народом, українською державою; не має суспільно-корисних ідеалів і не вважає за потрібне їх мати. Сучасна молодь відрізняється відсутністю відчуття патріотизму поваги, любові до своєї Батьківщини. Ми і сьогодні, на жаль, зустрічаємо випускників вищих навчальних закладів, які не досягли державно-патріотичного усвідомлення себе як частини української держави.

Така ситуація певною мірою підтримується складним економічним та ідеологічним становищем нашого суспільства. Зазначений фактор у майбутньому може чинити загрозу у процесі розбудови вільної, незалежної, економічно розвиненої, благополучної в соціальному плані держави. Саме тому робота сучасної школи в цілому, і кожного вчителя зокрема, повинна спрямовуватися на формування національно свідомої, духовно розвиненої особистості. На жаль, як свідчить педагогічна практика, нині спостерігається пасивність, інертність, шаблонність у роботі багатьох досвідчених і молодих вчителів, що негативно відбивається на якості організації всього навчально-виховного процесу сучасної школи, зокрема і на якості національного виховання школярів.

Забезпечити належний рівень національного виховання школярів можливо лише за умови забезпечення сучасної школи фахівцями з високим рівнем спеціальних знань, умінь та навичок для якісного виконання зазначеного завдання. Якісну підготовку майбутнього вчителя до національного виховання учнів можна забезпечити лише сформувавши у студентів високий рівень національної свідомості в процесі їх навчання у ВНЗ.

Вищий педагогічний навчальний заклад покликаний планомірно і цілеспрямовано виробляти у студентів усвідомлене ставлення до матеріальних і духовних цінностей рідного народу, уміння творчо використовувати в навчально-виховному процесі кращі здобутки культури, науки цивілізованих держав. Національне виховання особистості студента пов'язане з процесом формування національної свідомості, оскільки свідомість – це найвищий рівень психічного відображення дійсності, який властивий лише людині як суспільно-історичній істоті. Відповідний досвід, ґрунтовні спостереження свідчать, що національна свідомість відіграє значну роль у підвищенні моралі особистості, стимулює доброзичливість і милосердність, співпереживання в біді і горі інших людей-співвітчизників, представників як своєї, так і інших національностей. Вироблена стійка національна орієнтація студентів на сенс життя сприяє збереженню не лише фізичного, а

й психічного здоров'я, вона допомагає майбутнім учителям накреслювати перспективи свого життя, педагогічної праці, пов'язуючи їхню власну долю з долею свого народу. Ще на студентській лаві національно свідомо молодь починає ґрунтовніше думати про плани на майбутнє, розвивати свої внутрішні сили для їх реалізації. Процес дійсної історії – свідомого творення особистістю, людством свого культурного середовища як форми цивілізаційних процесів – великою мірою інспірований функціонуванням національної свідомості. Національна свідомість служить надійним імунним засобом, що захищає національну культуру від руйнації. Ось чому в період, небезпечний для національної культури, можна спостерігати активізацію саме цього виду свідомості, її загострення. Неоднорідність інтенсивності прояву національної свідомості дає підстави говорити про її віртуальну природу. Адже у злагоджені, нормальні періоди розвитку нації свідомість «розчинена» в культурі, забезпечуючи її собітотожність [7].

Необхідно брати до уваги той факт, що серед певної частини студентської молоді поширеними явищами залишаються байдужість до національних справ, індивідуальність до рідної культури, невміння і небажання ідентифікувати себе з українською нацією, недооцінка рідної мови, розвитку науки, культури і виховання підростаючого покоління, відчуття національної меншовартості тощо. Такі студенти, як правило, зазнавали на собі ще в період навчання в школі відчутного впливу атеїстичного інтернаціонального виховання, усієї тоталітарно-бездуховної системи. Тому вони нерідко недооцінюють випробувані віками гуманістичні цінності – рідну мову, культуру, мистецтво, традиції і звичаї свого народу. Такі студенти відчувають безцільність і беззмістовність, порожнечу свого життя, часто переживають розчарування, нудьгу, апатію, демонструють нездатність виявити ініціативу, неправильно обирають об'єкти докладання своїх зусиль, енергії. У такому разі виникає необхідність поступово залучати їх до світу народних традицій, звичаїв та обрядів, створювати умови для вивчення ними виховної мудрості рідного народу, її національної специфіки, вітчизняної культури, мистецтва. У процесі пізнання високої краси народної поезії, музики, самобутніх традицій, оригінального світобачення і світорозуміння такі студенти мають можливість глибше усвідомити, що сенс життя – у прилученні до духовних скарбів, у їх збереженні та примноженні, у формуванні в молодих серцях і душах національних цінностей. Із поглибленням власної національної свідомості названа категорія студентської молоді починає відповідальніше ставитися до оволодіння педагогічною

професією, активніше готуватися до самостійної творчої праці в умовах вільної, незалежної держави. Формування національної свідомості й самосвідомості у майбутніх вчителів – складна і невід'ємна частина вирішення фундаментальної підготовки національних педагогічних кадрів. Щоб успішно будувати демократичну, правову і цивілізовану державу, необхідно, щоб її громадяни, насамперед представники інтелігенції, мали високу національну свідомість і самосвідомість. Особливо це стосується педагогів, які покликані виховувати палких патріотів, стійких громадян незалежної України, для яких головною метою життя буде практична реалізація завдань розвитку рідної культури, національної державності.

Аналіз наукової, насамперед педагогічної, літератури переконливо свідчить про те, що в дослідженні проблеми формування у студентів – майбутніх учителів національної свідомості та самосвідомості зроблено лише перші кроки. Загальні аспекти цієї проблеми в Україні досліджують А. Алексюк, А. Бойко, В. Майборода, І. Мартинюк, О. Нікуленко, М. Шкіль та ін. Шляхи формування у студентів педагогічних вузів національної самосвідомості виявляються і обґрунтовуються у працях Т. Донченко, С. Бевзенка, С. Гончаренко, І. Голубенка, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Є. Пасічника, Р. Осипець, О. Сухомлинської, Д. Тхоржевського, П. Хропка та ін. Філософські аспекти формування національної свідомості в майбутніх вчителів з'ясовуються дослідниками І. Бичком, О. Завгородньою, І. Надольним.

Національне виховання здійснюється багатьма засобами. Роль рідної мови як складової національного виховання детально обґрунтовують у своїх працях Л. Мацько і П. Кононенко, можливості суспільнознавчого потенціалу і в ньому історії України пояснюють А. Васецький, В. Кириченко, О. Кульчицький, Ю. Римаренко, вивченню надбань родинного виховання присвячені праці М. Стельмаховича, В. Скуратівського, Є. Сявакко, Д. Федоренка. Дослідження науковців переконують у тому, що національному вихованню сприяють сфери краєзнавства (Т. Дем'янюк, М. Струнка, І. Федьков), рідної природи (А. Бегека, А. Гродзінський, І. Гордієнко, М. Соловей, В. Сухомлинський), національної символіки (М. Дмитренко, О. Ковальчук, О. Кучерук, Т. Островська, Ф. Погребенник).

Реалізація завдань національного виховання неможлива без використання невичерпних потенційних можливостей народного і професійного мистецтва. Історична енергія народу, стійкість, багатство і краса його національного руху трансформувалися й акумулювалися в різноманітних видах і жанрах мистецтва – пісенному, музичному,

танцювальному, театральному, образотворчому тощо. Організація національного виховання охоплює обов'язкове формування духовної сфери особистості. Як відомо, духовна сфера глибоко і всебічно відображена у творчості людини. Тому найскравіше і найглибше саме у перлинах національного мистецтва розкривається сутність народу, його національний характер, свідомість, духовні цінності. Аналіз досліджень із цієї проблеми дозволяє зробити висновок, що в системі навчання і виховання мистецтво, як засіб формування національної свідомості, досі не знайшло повноцінного втілення. Це пояснюється тим, що серед учителів і вихователів певна частина тих, хто недостатньо обізнаний з надбаннями українського мистецтва, відповідно, не відчуває його потенційних можливостей, а також тим, що значна частина вчителів закінчувала педагогічні навчальні заклади в радянський період, коли проблема національного виховання з відомих причин не була предметом наукового дослідження.

Розв'язуючи педагогічну проблему підготовки майбутніх учителів до національного виховання школярів засобами мистецтва, студенти у стінах ВНЗ повинні оволодіти системою знань із кожного виду мистецтва та з'ясувати їх можливості в педагогічному процесі школи. Нажаль, сьогодні ми спостерігаємо таку ситуацію, коли не лише значно скоротився обсяг навчальних годин на дисципліни гуманітарного циклу, зокрема і естетики, а які взагалі зникли із навчальних планів, як обов'язкові для вивчення студентами усіх спеціальностей. Такий стан речей викликає особливу стурбованість стосовно студентів педагогічних ВНЗ, оскільки необізнаність у зазначених науках унеможливує їх повноцінну професійну підготовку. Якщо така ситуація триватиме і надалі, то в педагогічних університетах здійснюватимуть підготовку вчителів, які будуть неспроможні реалізувати основні функції навчального процесу: освітню, виховну і розвивальну.

Ми вважаємо, що обов'язковим елементом повноцінної підготовки майбутнього фахівця до національного виховання школярів має бути опанування студентами навчального курсу "Естетика". Відповідно до завдань курсу, вивчення зазначеної навчальної дисципліни дасть змогу майбутнім учителям оволодіти комплексом знань, вмінь та навичок необхідних для формування високої професійної компетентності майбутніх вчителів. Навчальний курс "Естетика" єдиний, що дає змогу студентам повноцінно ознайомитися із змістом мистецтва, як глибокого, складного і багатогранного явища. Відповідні теми навчального курсу знайомлять студентів із

видовою специфікою мистецтва в цілому та українського мистецтва зокрема, з історією розвитку та специфікою функціонування усіх видів українського мистецтва. Адже саме мистецтво здатне активно сприяти розвитку в особистості як усього багатства рис національно-патріотичної ідеології, так і стійких ідейних переконань. Через специфічні форми й засоби мистецтво безпосередньо передає найсуттєвіше в житті суспільства та його культурі, а кращі мистецькі твори дають можливість людині всебічно пізнавати історію і сучасність, побут і традиції народу. Саме мистецтво зближує, об'єднує людей, допомагає окремій особистості відчувати зв'язок власної долі з долею своєї нації. А забезпечуючи навчальний процес в умовах кредитно-модульної системи навчання, ми орієнтуємося на таку організацію даного процесу, в якій студент не пасивний споживач готового знання, а активний співучасник пізнавально-виховного процесу, що забезпечує високу якість засвоєння навчального матеріалу.

Роль і місце курсу «Естетика» в системі підготовки майбутніх учителів особливо актуальні, оскільки дає змогу оволодіти знаннями з усіх видів мистецтва, адже усі види мистецтва однаково беруть участь у створенні об'єктивної картини світу і тому повноцінно можуть використовуватися у національному вихованні. Якщо проаналізувати розвиток і зміст музичного, хореографічного, образотворчого і театрального мистецтва чітко прослідковується багатство, різнобарвність, високий рівень розвитку усіх видів українського мистецтва. В них закладені великі потенційні можливості національного виховання і підготовки майбутніх учителів до формування національної свідомості учнів.

Значна кількість науковців досліджувала вплив того чи іншого виду мистецтва на людину, її емоції, психічні почуття, переконання, форми національної свідомості. Різні виразні засоби діють на різні аналізатори. Наприклад, виразні засоби музики не мають опосередкованості та наочності, які притаманні художньому слову, картині, драматичному творові. Але насправді музиці і не потрібне таке співвідношення звукових образів з образами реальної дійсності. Головна сфера музики – емоція, почуття, настрої, і в цій сфері, в розкритті внутрішнього світу людини, вона має необмежені можливості. Любов і ненависть, скорбота і святкування, турбота і спокій, вогняна пристрасть і вольова стриманість – все це і багато іншого доступне вираженню в музичному мистецтві [5, 133–134].

Музика і рух утворюють хореографічне мистецтво. Це також вияв емоцій, який передається глядачеві як через слуховий, так і зоровий аналізатор, тому може краще донести

до глядача глибину зображувального образу, вплинути на емоційний стан. Звичайно тут визначна роль належала виконавцю, його професіоналізмові, рівню інтелектуального розвитку.

Виразні засоби образотворчості діють лише на зоровий аналізатор, але вони можуть передати відчуття живої дійсності, відобразити неповторну індивідуальність кожного відображеного явища, характер і внутрішню сутність людини, неповторну красу природи, кольорове і пластичне відчуття світу [5, 84–85].

Одже можна вважати, що кожен вид мистецтва – неповторна художня цінність, а комплексне використання видів мистецтва має загально-педагогічне значення і становить важливий засіб всебічного розвитку особистості, національного виховання підростаючого покоління. Лише сукупність окремих мистецтв може розвивати всю повноту людських можливостей, зробити особистість дійсно багатогранною, допомогти осучаснюванню усіх сторін її психіки і збагаченню внутрішнього світу [1, 46].

Оскільки мистецтво безпосередньо пов'язане з емоційною сферою особистості, не можна говорити про готовність учителя-вихователя до національного виховання без урахування його особистісних якостей, насамперед його мистецької естетичної складової, яка ґрунтується на почуттях і емоціях. Саме тому сьогодні як ніколи необхідно звернути увагу ВНЗ на включення до навчальних програм з підготовки майбутніх учителів повноцінного навчального курсу “Естетика”, повернувши його у перелік

обов'язкових дисциплін для студентів усіх спеціальностей.

Підбиваючи підсумок, вважаємо за необхідне зазначити, що роль і місце курсу «Естетика» в системі підготовки майбутніх учителів окреслюється не лише можливостями зазначеного курсу у формуванні духовного багатства особистості, а й виступає дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до національного виховання школярів, адже проблема національного виховання у сучасній системі освіти є надзвичайно актуальною і потребує не лише теоретичного, а й практичного вирішення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусства. М.: Советский художник, 1966. – С. 46.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь, 1997. – 373 с.
3. Духнович О.В. Записка. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А. Литвинова. К.: Рад. школа, 1961. – С.225.
4. Концепція національного виховання / Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
5. Основы эстетики и искусствознания. Факультативный курс. Пособие для учителей. Под ред. И.Л. Любинского и В.К. Скатерщикова. – М.: Просвещение, – 1973. – 270 с.
6. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди / За ред. О.Г. Дзеріна. – К.: Вища школа, 1972. – С. 155.
7. Україна: Культурна спадщина, національна свідомість, державність. Збірник наукових праць. Випуск 5. – Львів, 1998. – 505 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лавриненко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: національне виховання, естетичне виховання, проблема навчально-виховної роботи у вищій школі.

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АВІАЦІЙНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ

Марина ЛОМАКІНА (Кіровоград)

В статті зроблено аналіз доцільності використання ЕЗН в підготовці майбутніх авіадиспетчерів з точки зору формування надійності ведення радіообміну на англійській мові, розглянута класифікація як ТЗН, так і ЕЗН, представлено основні положення, щодо розроблювального електронного довідника з ААМ. Ключові слова: майбутній диспетчер УПР, надійність ведення радіообміну на англійській мові, авіаційна англійська мова, електронні засоби навчання, технічні засоби навчання.

В статье сделан анализ целесообразности применения ЭСО в подготовке будущих авиадиспетчеров с точки зрения формирования надежности ведения радиосвязи на английском языке, рассмотрена классификация как ТСО, так и ЭСО, представлены основные положения, касающиеся разрабатываемого электронного справочника по ААЯ.

Ключевые слова: будущий диспетчер УВД, надежность ведения радиосвязи на английском языке, авиационный

английский язык, электронные средства обучения, технические средства обучения.

Ключові слова: засоби навчання, підготовка майбутніх авіадиспетчерів, радіообмін, технічні засоби навчання.

Постановка проблеми. Ріст обсягів перевезень і інтенсивності повітряного руху обумовлює необхідність вживання ефективних заходів по підвищенню безпеки польотів при управлінні повітряним рухом (УПР). Згідно з документами ІСАО диспетчер УПР є і залишиться центральною ланкою системи УПР, а мовний радіообмін між диспетчером УПР і екіпажем повітряного судна (ПС) буде залишатися основним методом спілкування служб УПР із ПС. Дослідженням встановлено,

що помилки взаємодії екіпажів ПС і диспетчерів УПР складають 17,6% від загальної характеристики розподілу авіаційних подій і катастроф по причинних факторах [12]. Вагомим чинником при цьому є порушення фразеології радіообміну англійською мовою між диспетчером УПР і екіпажем ПС, що веде до зниження рівня безпеки польотів, особливо в екстремальних умовах польоту. Незважаючи на прийняття заходів щодо забезпечення надійної роботи персоналу УПР, стан безпеки польотів при УПР не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Про це свідчать статистичні матеріали стосовно порушень при УПР, а саме порушень правил та фразеології радіообміну на англійській мові при запиті від екіпажу ПС, що приводять до авіаційних інцидентів, подій та катастроф [8,10,12]. Тобто проблема надійності ведення радіообміну англійською мовою безсумнівно має актуальний характер та підлягає вирішенню з точки зору вдосконалення традиційної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Пошук шляхів вирішення проблеми надійності ведення радіообміну англійською мовою проводився науковцями в області професійної авіаційної педагогіки. Це дослідження Р.Н.Макарова щодо необхідності формування надійніших параметрів авіаційного спеціаліста в рамках мовленнєвої взаємодії, розробки організаційної й дидактичної основи навчання спеціальної англійської мови, інтегративно об'єднаної з процесом формування професійної надійності льотного складу; а також дослідження:

- В.В.Півень, присвячене професійній підготовці пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах;

- С.В.Щербини щодо вдосконалення ведення радіообміну на англійській мові у процесі наукової роботи курсантів-диспетчерів,

- Г.С.Пащенко, спрямоване на формування методики навчання курсантів-пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях;

- Є.В.Кміти, у якому досліджується методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу;

- Т.В.Тарнавської, де порушено питання методики навчання майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах,

- В.Л.Асріян, присвячене методиці формування спеціальних умінь майбутніх пілотів міжнародних авіаліній на базі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін.

Зазначені наукові дослідження доводять важливість і свідчать про певні здобутки в розкритті проблеми, але, на наш погляд, не розроблено та необґрунтовано аспект

використання засобів навчання, заснованих на сучасній комп'ютерній техніці.

Доцільність розробки такого аспекту зумовлена сучасними вимогами як до професійної діяльності, так і до навчання авіадиспетчерів, а також ефективністю використання електронних засобів навчання (ЕЗН) в підготовці фахівців різного профілю, що доведено багатьма науковцями.

Засобам навчання, як важливому компоненту процесу навчання, вивчення їх впливу на результативність підготовки присвячено наукові праці: В.Ю. Бикова, О.І. Бугайова, С.П. Величка, Л.В. Занкова, І.Я. Лернера, П.І. Підкасистого, Н.М. Анісімова, Є.С. Полат, М.Н. Скаткіна, Л.І. Долинера, І.В. Роберта, Є.В. Громова, І.А. Зязюна, та ін.

Класифікація засобів навчання достатньо різноманітна. Так, наприклад, П.І. Підкасистий [13] розділяє засоби навчання на матеріальні (технічні) та ідеальні. Залежно від встановленої в основу ознаки «по загальним властивостям» А.В. Хуторський [16] пропонує наступну класифікацію: по складу об'єктів, по відношенню до джерел виникнення, по ступені складності, по характеру використання, по характеру впливу, по особливостям побудови, по носію інформації, по рівню змісту освіти, по відношенню до технологічного процесу, по способу виготовлення.

Під технічними засобами навчання [2] розуміють обладнання й апаратуру, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

Класифікація технічних засобів навчання (ТЗН) також достатньо різноманітна. Їх розрізняють [2]: за особливостями використовуваного матеріалу, за видом сприйняття, за способом передачі матеріалу, за організаційними формами роботи з ними.

Г.М. Коджаспірова, К.В. Петров [7] відрізняють наступні признаки класифікації ТЗН: по функціональному призначенню; принципу будови і роботи; виду навчання; логіці роботи; характеру дії на органи відчуттів; характеру пред'явлення інформації.

До ТЗН відносяться і електронні засоби навчання. В результаті аналізу наукової літератури та регламентуючих документів з тематики дослідження [1,3,5,6,7,11,14] було встановлено, що існує багато підходів до введення термінів і понять, що описують інформатизацію навчання. У багатьох наукових і навчально-методичних виданнях їх називають педагогічними програмними засобами, електронними засобами навчального призначення, комп'ютерними навчальними засобами, педагогічними засобами навчального призначення, навчальними комп'ютерними

програмами, комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання і т.ін. Наприклад, педагогічний програмний засіб це є програмна продукція, яка використовується у комп'ютеризованих системах освіти як засіб навчання чи виховання учнів і студентів [3]. Електронний засіб навчального призначення [11] це засіб навчання, що зберігається на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюється на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загально-дидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайд теки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо).

Але все це взагалі означає засоби навчання на базі комп'ютера, тобто на базі електронної техніки, таким чином найбільш узагальненим терміном для визначення засобів, працюючих з використанням комп'ютерної техніки і вживаних безпосередньо в навчанні курсантів, на нашу думку, є термін електронний засіб навчання (ЕЗН), який ми будемо використовувати і надалі.

Під електронним засобом навчання [1] будемо розуміти електронне видання, що містить систематизований матеріал по відповідній науково-практичній області знань та забезпечує творче і активне оволодіння студентами знаннями, навичками, уміннями в цій області. ЕЗН повинне відрізнятися високим рівнем виконання і художнього оздоблення, повнотою інформації, якістю методичного інструментарію, якістю технічного виконання, наочністю, логічністю і послідовністю викладу навчального матеріалу.

Єдиної класифікації електронних засобів навчання (ЕЗН) не існує. Приведемо загальну характеристику основних видів комп'ютерних засобів навчального призначення, які можуть розглядатися як компоненти ЕЗН [1]:

- сервісні програмні засоби загального призначення;
- програмні засоби для контролю й виміру рівня знань, умінь і навичок;
- електронні тренажери;
- програмні засоби для математичного й імітаційного моделювання;
- програмні засоби лабораторій дистанційного доступу й віртуальних лабораторій;
- інформаційно-пошукові довідкові системи (електронні довідники);
- автоматизовані навчальні системи (АНС);
- електронні підручники (ЕП);
- експертні навчальні системи (ЕНС);
- інтелектуальні навчальні системи (ІНС);

- засоби автоматизації професійної діяльності (промислові системи або їх навчальні аналоги).

Якщо розглядати класифікацію ЕЗН з точки зору методичного призначення, то їх можна розподілити на [9]:

- 1) навчальні;
- 2) тренажери;
- 3) контролюючі;
- 4) інформаційно-пошукові і інформаційно-довідкові;
- 5) демонстраційні;
- 6) імітаційні;
- 7) лабораторні;
- 8) моделюючі;
- 9) розрахункові;
- 10) навчально-ігрові.

На думку багатьох дослідників ЕЗН мають як переваги так і деякі недоліки. Вчені психологи Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкін, О.Д. Тихомиров, В.В. Рубцов і інші відзначають значний вплив використання комп'ютерів у навчанні на теоретичне, творче мислення. Показано, що застосування комп'ютерів в навчанні формує у людини новий тип мислення, так зване операційне мислення, спрямоване на вибір оптимальних рішень.

На думку багатьох вчених [1,2,4,5,6,7,9] використання ЕЗН дозволяє: індивідуалізувати роботу тих, що навчаються; організувати зворотній зв'язок, що дає можливість коректувати роботу тих, що навчаються в ході навчання; збирати статистичну інформацію на всіх стадіях навчального процесу; накопичувати і швидко корегувати навчальні матеріали; забезпечити зручну роботу з управління банком навчальних матеріалів; забезпечити об'єктивність контролю навчання, оптимізувати роботу викладачів.

Але є деякі недоліки ЕЗН. Так, Н.П. Волкова [2] вказує на актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування ЕЗН для фізичного та психічного розвитку учнів. ЕЗН не розвивають здатності учнів чітко й образно висловлювати свої думки, істотно обмежують можливості усного мовлення, формуючи логіку мислення за рахунок емоційної сфери. Комп'ютеризація призводить до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушує почуття колективізму, взаємодопомоги.

Метою даної статті є аналіз доцільності використання ЕЗН в підготовці майбутніх авіадиспетчерів з точки зору формування надійності ведення радіообміну на англійській мові.

Виклад основного матеріалу. Диспетчера УПР можна розглядати як оператора складної

системи керування, що визначає як специфіку його професійної діяльності так і специфіку підготовки. На диспетчера, основною задачею якого є створення образу діяльності згідно інформації від екіпажа ПС, впливає безліч негативних факторів: інформаційна переважаність, висока щільність, різноманіття і швидкоплинність потоку сприйнятої інформації, висока відповідальність за прийняте рішення, строгий ліміт і дефіцит часу. При цьому, ведення радіообміну нерідною мовою є складною задачею.

Людський фактор, пов'язаний з психофізіологічним станом диспетчера, його професійною підготовкою і готовністю приймати відповідальні рішення, накладають особливий відбиток на формування вимог до підготовки авіадиспетчерів, а саме мовної підготовки, це потребує формування у них не тільки певних знань, навичок і умінь, але і їх надійності.

Англійська мова для авіадиспетчерів є професійною мовою. Безсумнівно, що важливим елементом безпечної системи управління повітряним рухом є ефективний, чіткий і надійний зв'язок між ПС і диспетчером УПР [8]. Тому дуже велика увага приділяється цьому компоненту в документах міжнародних авіаційних організацій (Doc 4444 Air Traffic Management, Doc 9432 Manual of Radiotelephony, Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements, Annex 1 Personnel Licensing, Annex 10 Aeronautical Telecommunications, Cir 323 Guidelines for Aviation English Training Programmes, Cir 318 Language Testing Criteria for Global Harmonization), де висуваються певні вимоги до рівня володіння англійською авіаційною мовою (ААМ) майбутніми диспетчерами УПР. З точки зору Г. Емері [17] ядром ААМ є фразеологія радіообміну, в свою чергу, фразеологія радіообміну є набором стандартизованих слів та фраз або чітким та лаконічним «кодом», який вживається у стандартних та надзвичайних ситуаціях і представляє дуже вузькоспеціалізований та регламентований пласт мови [18]. Як відомо, діяльність авіадиспетчерів протікає у різних умовах, тому у екстремальних умовах, можлива ситуація, коли самої лише стандартної фразеології радіообміну недостатньо, вживається розмовна англійська мова, яка повинна бути чіткою, недвозначною, не містити ідіом, сленгу й жаргону [18].

Тому важливим завданням викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці англійської мови, використовуючи для цього різні методи і прийоми роботи (ролеві ігри, дискусії, творчі проекти і ін.). Серед сучасних ТЗН на

сьогоднішній день найбільш широко використовуються при навчанні англійській мові: лінгафонне обладнання, відео та комп'ютер.

Зробимо важливе зауваження, стосовно безсумнівності того, що жоден із ТЗН, якими б значущими не були його дидактико-методичні можливості, не може розглядатись як універсальний. Вчені, які займалися проблемами ТЗН (І.О.Зимня, А.С.Лур'є, М.В.Ляховицький, Н.К.Скляренко та ін.) стверджують, що найбільший успіх у навчанні іноземних мов забезпечує комплексне використання технічних засобів, при якому в сприйнятті навчального матеріалу беруть участь одночасно кілька аналізаторів (дослідження вказують [15], що ефективність слухового сприйняття інформації складає 15%, зорового - 25%, а їх одночасне включення в процес навчання підвищує ефективність сприйняття до 65%). Бажані інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання всіх наявних ТЗН (лінгафонне, відео та комп'ютерне обладнання, друковані засоби та ін.).

При моделюванні реальних професійних ситуацій величезну роль грають ЕЗН, які дозволяють дати тим, що навчаються повнішу і точнішу інформацію з теми, що вивчається, підвищують наочність навчання і викликають прагнення до подальшого вдосконалення мовних знань. Взагалі [2], застосування у навчальному процесі інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності практичних та лабораторних занять з природничих дисциплін приблизно на 30%, об'єктивність контролю знань учнів - на 20-25%, прискорює накопичення активного словникового запасу з іноземних мов у 2-3 рази.

В контексті нашого дослідження розглянемо такий ЕЗН, як електронний довідник, який дозволяє тому, хто навчається у будь-який час оперативного отримати необхідну довідкову інформацію в компактній формі. В [4] викладено загальні відомості стосовно електронного довідника. Згідно з ними, електронним довідником є віртуальна система, що призначена для автоматизованого навчання, охоплює повний або частковий об'єм навчальної дисципліни. Кожна одиниця електронного списку термінів гіперактивна - її активізація дозволяє звернутися до гіперпосилання, що містить тлумачення терміну, якщо це довідник з іноземної мови, то переклад і граматичні характеристики іноземного слова, енциклопедичний опис і так далі. Електронне меню довідника, як правило, є алфавітом, оформленим в різних дизайнерських

рішеннях. Активізація кнопки-букви забезпечує доступ до відповідного фрагмента довідника.

На даний час існує певна кількість нормативних документів, методологічних та навчально-методичних видань, які мають величезний матеріал з ААМ. При самостійній підготовці курсанту-диспетчеру доводиться опановувати навчальний матеріал, який міститься в розрізних джерелах, не завжди доступних. Тому важко переоцінити актуальність зручного електронного довідника-навігатора, який допоможе курсанту-диспетчеру оволодіти інформацією з ААМ будь-якого рівня, пошуку та відбору матеріалів, їх узагальнення, систематизації та ін.

Постійне збільшення об'єму інформації і обмеженість навчального часу вимагають інтенсифікації навчання з ААМ, це можливо вирішити за рахунок створення електронного довідника, який об'єднував би у собі величезну розрізнену навчальну базу з ААМ, тобто, документи ІСАО; приклади реальних авіаційних подій з причини порушень правил та фразеології радіообміну на англійській мові; результати комісії з розслідувань таких подій; записи реальних радіообмінів між екіпажами ПС та диспетчерами УПР; стандартну фразеологію радіообміну; необхідний словниковий запас з ААМ; приклади потенційно-конфліктних ситуацій при УПР та фразеологію радіообміну при цьому; активні адреси сайтів, де можливо знайти необхідну навчальну інформацію та ін.

Електронний довідник повинен забезпечити виконання наступних функцій:

- надійне зберігання довідкової інформації з ААМ для курсантів-диспетчерів;
- можливість доступу до довідкових джерел інформації, використовуючи гіпертекстові посилання, що дозволяє миттєво відшукати потрібне поняття;
- надання курсанту-диспетчеру зручного і легкого у роботі інтерфейсу;
- можливість тестування набутих знань, навиків, умінь з ведення радіообміну на англійській мові.

Висновки. Таким чином, у формуванні професійних умінь УПР на міжнародних повітряних трасах у системі навчання курсантів-диспетчерів істотне значення мають засоби навчання. Удосконалення та розробка нових засобів навчання дає можливість інтенсифікувати навчальний процес та підвищити його ефективність. Велика кількість психолого-педагогічних досліджень, присвячених ЕЗН, як теоретичних, так і практичних основ розробки й впровадження в процес навчання дає змогу адаптувати ці результати при розробці електронного довідника, який об'єднував би у собі величезну розрізнену

навчальну базу з ААМ, тим самим вирішує протиріччя між постійним збільшенням об'єму інформації і обмеженістю навчального часу. Але, використання одного тільки виду ТЗН не дозволяє підвищити ефективність навчання з ААМ, можливе тільки комплексне використання всіх необхідних ТЗН.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляев М.И., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс] / М.И. Беляев В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова. Режим доступа : www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/t8.html.
2. Волкова Н.П. Педагогика: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2001. — 576 с.
3. Вимоги до програмних засобів для загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів : наказ МОН України № 369 від 15.05.06. — Офіц. вид. — К.: МОН України, 2007.
4. Вымятин В.М., Демкин В.П., Можая Г.В., Руденко Т.В. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки. - Способ доступа URL: <http://www.ido.tsu.ru/ss/?unit=223>.
5. Жалдак М. І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів / Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. — 182 с.
6. Жук Ю.О., Соколюк О.М. Педагогічні програмні засоби як ринковий продукт. [Електронний ресурс] / Ю.О.Жук, О.М.Соколюк// Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2001. — Вип. 1. — Режим доступу: www.ime.edu.ua/net/eml/emg.html.
7. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд. центр. "Академия", 2008. — 352 с.
8. Колосов В.А. Анализ ошибок речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД / В.А. Колосов, Т.А. Иванова // Психологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации : межвуз. темат. сборник научн. трудов / Академия ГА. — СПб., 2000. — С. 90–101.
9. Маковецька В.В. Історія розвитку та класифікація електронних засобів навчання. [Електронний ресурс] / В.В.Маковецька. Режим доступу: www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59725.doc.htm
10. О мерах по предотвращению случаев нарушений при управлении воздушным движением в филиале «МЦ АУВД» ФГУП «Госкорпорация по ОРВД» [Электронный ресурс] / Распоряжение 13.11.2006г. № 97-р Москва. - Режим доступа: <http://www.forumavia.ru>
11. Проект наказу «Про затвердження Порядку надання засобам навчання та обладнанню свідоцтв про визнання відповідності педагогічним вимогам Міністерства освіти і науки» [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.ua/gr/obg/2011/proekt_nakazy_16_02_11.doc
12. Попов Ю.В., Мартынюк А.А. «Оценка обстановки в кабине экипажа при расследовании авиационных происшествий» // Проблемы безопасности полетов.-2007.- №11.-С.7-8.
13. Пидкасистый. П. И. Педагогика — М.: 2000. — 100 с.
14. Савченко З.В. Стан розробки програмного забезпечення та інформаційних баз даних для навчальних закладів [Електронний ресурс] / З.В. Савченко// Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2009. — Вип. 2(10). — Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em10/emg.html
15. Стан та перспективи розроблення комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: T_Protsenko@mail.ru, www.pgta.ru/pub/confcit/txt.htm.

16. Хуторский А.В. Современная дидактика.- СПб.: 2001. – 536 с.

17. Emery H. Plane English, Plain English // English Teaching Professional. – 2008. – №56. – С. 46-47.

18. ICAO Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835 AN/42), 2004

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ломакіна Марина Євгенівна - старший викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України
Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми формування професійної надійності ведення радіообміну авіаційними фахівцями.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНА «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ІНІЦІАТИВА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА»

Лариса ЛУНГУ (Ізмаїл)

У статті розкривається сутність і структура інтелектуальної ініціативи майбутніх філологів. Розглядається система компонентів (мотиваційний, процедурно-функціональний, рефлексивний). Представлено завдання з формування інтелектуальної ініціативи студентів.

В статті розкривається сутність і структура інтелектуальної ініціативи майбутніх філологів. Розглядається система компонентів (мотиваційний, процедурно-функціональний, рефлексивний). Представлено завдання по формуванню інтелектуальної ініціативи студентів.

Ключові слова: інтелектуальна ініціатива майбутніх філологів, мотиваційний, процедурно-функціональний, рефлексивний компоненти.

На сьогодні одним з найактуальніших питань розвитку освіти є підготовка особистості до самостійного опрацювання інформації, накопичення знань, розширення досвіду, саме тому проблема формування інтелектуальної ініціативи студентів набуває принципового значення. Ця проблема пов'язана з такими пріоритетними завданнями вищої освіти, як оптимізація професійної підготовки кадрів, активізація пізнавальної діяльності молоді, формування творчої особистості майбутнього фахівця.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми дозволяє виокремити певні напрями її дослідження: висвітлення методології інтелектуальної діяльності в ракурсі гуманістичної педагогіки (Д. Богоявленська, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Кушнір, В. Радул); визначення ролі інтелектуальної ініціативи в професійній підготовці майбутніх учителів (Є. Барбіна, В. Гриньова, В. Завіна, Н. Кічук), вивчення теоретичних засад організації наукового пошуку (В. Буряк, М. Князян, В. Краєвський).

Втім, окреслені наукові дослідження лише торкаються окремих аспектів формування інтелектуальної ініціативи майбутнього педагога, не висвітлюючи її сутності й структури, що й зумовило необхідність висунення таких завдань статті: розкрити зміст феномена «інтелектуальна ініціатива особистості», висвітлити сутність та компонентно-структурний склад феномена «інтелектуальна ініціатива майбутніх учителів-

філологів», розробити систему завдань з його формування.

Проблеми формування й розвитку інтелекту людини, а саме в такому важливому напрямку, як ініціативність в пізнанні нового, прагнення до створення нових знань, завжди привертала увагу науковців.

Вивчення психологічних довідкових джерел [1; 9; 10] свідчить, що інтелект – це поняття багатозначне, оскільки це є і загальна здатність до пізнання й розв'язання проблем, котра визначає ефективність діяльності, це і система всіх пізнавальних здібностей людини (куди входять відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення); найбільш вузьке значення цього терміну – здатність до вирішення проблем без проб і помилок розумово. В. Шапар наголошує на тому факті, що саме інтелект надає можливість збагачувати знання й використовувати їх у власній життєдіяльності. У зв'язку з цим і критеріями оцінки розвитку інтелекту є володіння операціями, пов'язаними з формуванням системи знань, а саме: глибина, узагальненість, швидкість оволодіння знаннями, озброєність способами кодування, перекодування, інтеграції, генералізації досвіду на рівні уявлень і понять [10, с.179]. Науковець зазначає, що особливий значущості в структурі інтелекту набувають вміння абстрагувати, узагальнювати, порівнювати, що й створює передумови для систематизації інформації в цілісний комплекс поглядів, котрі визначають і моральну позицію особистості, і її спрямованість, і характер.

Дослідники-лінгвісти розглядають інтелект як здатність індивідууму до розумної і раціональної поведінки в проблемних ситуаціях. О. Селіванова, звужуючи сутність цього поняття, підкреслює, що інтелект концентрує вміння критично мислити, систематизувати, аналізувати, асоціювати, узагальнювати тощо.

В педагогічній науці [2-6] склалася тенденція розуміти інтелект як систему розумових здібностей, які передбачають вільну орієнтацію в середовищі, з його відображенням

й перетворенням, а також мислення, пізнання, навчання, накопичення соціального досвіду. Й у більш вузькому сенсі – як спроможність вирішувати проблеми, приймати рішення, розумно діяти й прогнозувати щодо наслідків своїх дій. Так, структуру інтелекту представлено сприйманням, запам'ятовуванням, мисленням, мовленням.

Науковці-педагоги особливу увагу звертають на проблему інтелектуальної активності й пасивності. Так, висвітлюючи сутність інтелекту як розумових здібностей людини, О. Коджаспіров, Г. Коджаспірова розкривають інтелектуальну пасивність як знижений рівень інтелектуальної діяльності, спричинений особливостями виховання. Саме недостатній розвиток інтелектуальних умінь, негативне ставлення до розумової напруги, використання більш простих засобів розв'язання завдань характеризують інтелектуальну пасивність людини [3, с.50].

Протилежним цьому феноменом є інтелектуальна активність, що виступає, на думку Д. Богоявленської, продовженням мислення, котре не стимулюється ззовні. Факторами, які сприяють інтелектуальній активності, є загальні розумові здібності й мотивація, при цьому перша група факторів є фундаментом інтелектуальної активності; ця група визначає глибину та ширину пізнавального інтересу й заломлюється крізь призму особистості.

Проблема розвитку інтелекту розглядається й С. Гончаренком, який визначав у якості основних передумов ефективності цього процесу природні й соціальні фактори, де до групи перших віднесені задатки, можливості мозку, до другої – активність діяльності, життєвий досвід [2, с.147].

Інтелект, з позиції Б. Бім-Бада, є стійкою структурою розумових здібностей людини; діагностика інтелекту залежить від характеру діяльності особистості. Науковець наголошує на взаємозв'язку практичного й теоретичного інтелекту та впливу на нього емоційно-вольових особливостей індивідуума [6, с. 107].

Більш узагальнене визначення поняття «інтелект» пропонується Є. Рапацевичем, на думку якого це є система психологічних механізмів, котра сприяє створенню внутрішньої картини світу людини, оптимальній організації поведінки й діяльності в ньому й забезпеченню відповідності індивідуальних потреб до об'єктивних вимог [5, с. 201]. Аналіз наукової позиції Є. Рапацевича дозволяє стверджувати, що передумовами ефективності інтелектуальної діяльності є такі якості, як рівень узагальнення значення слів, сформованість розумових операцій, когнітивних навичок, здатність до навчання,

швидкість опрацювання інформації, переструктурування пізнавальних образів, тип організації знань, контроль здібностей тощо [5, с. 202]. Розглядається науковцями й проблема забезпечення інтелектуальної зрілості, до критеріїв оцінювання якої відносять широту розумового кругозору, гнучкість і багатоваріантність оцінки подій, готовність до сприйняття неймовірної інформації, вміння осмислювати теперішнє в термінах минулого й майбутнього, здатність виявляти найбільш суттєве в тому, що здійснюється, можливість мислити в категоріях ймовірного.

Підсумовуючи результати аналізу різних наукових позицій щодо сутності інтелекту, маємо змогу констатувати, що інтелект – система розумових здібностей, які забезпечують ефективність поліфункціональної діяльності індивідуума на основі активного пізнання навколишнього світу й оптимального розв'язання проблем.

Вивчення іншого компонента феномена «інтелектуальна ініціатива», а саме ініціативи, засвідчує, що це є, по-перше, перший крок у певній справі, почин, пропозиція, спрямована на досягнення чого-небудь, по-друге, здатність висувати нові ідеї, вміння самостійно розпочинати певну справу [2; 10]. Ініціатива пов'язана з такими якостями, як заповзятливість, рішучість, ініціативність. Остання, в свою чергу, розглядається С. Гончаренком, В. Шапаром як моральна риса особистості, що відзначається здатністю й схильністю до самостійних активних дій.

Термін «інтелектуальна ініціатива» розкривається науковцями (Д. Богоявленська, Є. Рапацевич) як продовження за власним бажанням не лише розумової роботи, а саме пізнавальної діяльності, котра не зумовлена ні практичними потребами, ані зовнішньою або внутрішньо-суб'єктивною оцінкою.

Отже, інтелектуальна ініціатива – це є самостійно ініційована пізнавальна діяльність, зумовлена внутрішніми мотивами, що спрямована на розширення індивідуального фонду знань про світ, підвищення професіоналізму, збагачення досвіду на основі розвинутих розумових умінь.

Із запропонованого нами визначення стає очевидним, що провідними компонентами інтелектуальної ініціативи є певні індивідуальні якості особистості, інтерес до предмету пізнавальної діяльності та вміння її організувати. Це дозволяє розробити таку структуру інтелектуальної ініціативи: особистісний, мотиваційний, процедурно-функціональний компоненти.

Окреслені компоненти є тісно взаємопов'язаними, оскільки інтелектуальна ініціатива виявляється лише на основі

внутрішньої пізнавальної мотивації, яка актуалізує систему розумових дій та персональні якості: допитливість, завзятість, безкорисливість, любов до пізнання, працелюбність, самостійність, відповідальність, наполегливість тощо.

До **особистісного компоненту** відносимо персональні якості студента, котрі зумовлюють динаміку виявлення інтелектуальної ініціативи, а саме: допитливість, завзятість, безкорисливість, любов до пізнання, працелюбність, самостійність, відповідальність, наполегливість, сила волі, стійкість, дисциплінованість, організованість.

Існує позиція (С. Гончаренко) виділяти в особистісно-пізнавальній сфері інтелектуальні почуття, які виникають у ході пізнання та є пов'язаними з прагненнями до пошуку істини, до вирішення складних розумових завдань, до отримання нових знань. Ми дотримуємося позиції С. Гончаренка, що цими почуттями є допитливість, здивування, задоволення / незадоволення від якості розв'язання мисленнєвої задачі. Інтелектуальні почуття викликають інтерес та, навпаки, інтерес впливає на їхній розвиток.

З метою конкретизації системи якостей у форматі інтелектуальної ініціативи нами була проведена експертна оцінка студентами IV й V курсів факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, котра передбачала виявлення рейтингу тієї чи іншої риси в даному феномені.

Здійснена експертна оцінка виявила такі результати: серед особистісних якостей, що актуалізують інтелектуальну ініціативу, перше місце отримали любов до пізнання та працелюбність (по 28 % студентів); така риса, як допитливість, виявилася на другій позиції (про її важливість заявило 11 % респондентів), на третій – відповідальність (8 %), четвертій – творча уява (7 %). П'яту позицію розділили такі якості, як завзятість та гнучкість мислення (по 6 %), шосту – наполегливість і самостійність (по 3 % респондентів).

Отже, в особистісному компоненті домінують такі якості, котрі відбивають прагнення до отримання нових знань і міру включення в цей процес (любов до пізнання, допитливість, працелюбність), відображають переживання за отриманий результат (відповідальність, наполегливість), віддзеркалюють характер мислення (його творчість, гнучкість).

Серед тих факторів, що впливають на якість виявлення інтелектуальної ініціативи, експертами були названі, в першу чергу, розумові здібності (неординарність, логічність, образність, селекційність, креативність

мислення), вміння організовувати себе (здатність до саморегуляції, концентрації уваги), здатність до ефективної комунікації, прагнення до саморозвитку. Серед об'єктивних чинників, що сприяють активній інтелектуальній ініціативі, експерти виокремили такий, як наявність вільного часу.

Мотиваційний компонент відображає інтелектуально-пізнавальні мотиви, а саме інтерес до предмету пізнання, прагнення розширити свій кругозір, поглибити накопичені знання, самовдосконалюватися в улюбленій справі.

Професія вчителя-філолога вимагає актуалізації, як наголошує А. Орлов, гуманних особистісних сенсів педагогічної діяльності, тобто у вчителя має домінувати інтерес до учня на протигагу пріоритету школи, підручника, власного іміджу (подекуди авторитарного). А. Орлов у цьому зв'язку підкреслює, що педагогічне мислення вчителя має відрізнитися такими пізнавальними особливостями, як розуміння, осмислення, здатність до діалогу. Цей тип мислення забезпечує ефективне використання етичних установок, наукових знань, педагогічної технології та особистісних якостей. Отже, серед мотивів інтелектуальної ініціативи вчителя має бути, в першу чергу, прагнення знаходити шляхи та засоби розвитку індивідуальності дитини, формування її моральних цінностей, виховання громадянської позиції.

Процедурно-функціональний компонент містить систему розумових операцій та вмінь, до якої входять аналіз, систематизація інформації, визначення сфери її застосування, критична оцінка, знаходження зв'язків між її різними частинами, комбінація, трансформація, генерація ідей, узагальнення, продукування знання, його перенесення в нові ситуації, екстраполяція.

Такий підхід до виокремлення окреслених вище вмінь відповідає позиції М. Холодної щодо трьох рівнів структури досвіду (когнітивного, метакогнітивного, інтенціонального). Когнітивний досвід містить ментальні структури, які забезпечують зберігання, впорядкування й трансформацію інформації, що засвоюється людиною, сприяючи відтворенню закономірних аспектів її оточення. Метакогнітивний досвід відбиває ментальні структури, котрі дозволяють мимовільно опрацювати інформацію й довільно організувати власну інтелектуальну активність; цей вид досвіду дозволяє контролювати індивідуальні інтелектуальні ресурси й процес розгортання інтелектуальної діяльності. Іntenціональний досвід відображає ментальні структури, котрі складають базис індивідуальних інтелектуальних схильностей;

вони визначають об'єктивні критерії вибору предметної сфери, напряму пошуку рішення, певних джерел інформації та засобів її представлення [9, с.170]. Саме інтенціональний досвід і впливає на якість інтелектуальної ініціативи, оскільки його ментальні структури визначають самостійність вибору об'єкта пізнання без зовнішнього впливу, контроль продуктивності інноваційних ідей, обсяг охоплення інформації в процесі пізнавальної діяльності.

До процедурно-функціонального компоненту віднесемо й інтелектуальні здібності, які відбивають, за М. Холодною: конвергентні – здатність опрацювати інформацію в регламентованій ситуації; креативні – здатність до генерації нестандартних способів діяльності в нерегламентованій ситуації; здатність до навчання – характер засвоєння необхідних знань відносно до нової ситуації; пізнавальні стилі – здатність до індивідуально-специфічних форм представлення ситуації [9, с. 171].

М. Холодною запропоновано дефіцити репрезентаційної здібності, які призводять до низької успішності інтелектуальної діяльності в ситуації, коли індивідуум зістиковується з проблемою. Серед дефіцитів, окреслених науковцем, зупинимось на таких, котрі негативно впливають на виявлення інтелектуальної ініціативи:

- нездатність адекватно представити собі ситуацію за умов, коли відсутні чіткі вказівки щодо її природи та засобів її розв'язання, а також неповне уявлення про ситуацію, коли частина її деталей є недоступною для суб'єкта;

- відсутність аналізу об'єктивних особливостей ситуації, опора на безпосередні суб'єктивні асоціації;

- глобальне уявлення про ситуацію, без спроб її аналізу, декомпозиції та переструктурування її деталей;

- неможливість побудувати адекватну репрезентацію на невизначеній, недостатній та незавершеній інформаційній основі;

- перевага спрощеної, ясної, добре організованої форми репрезентації над складною, суперечливою, дисгармонійною;

- фіксація уваги на зовнішніх, очевидних аспектах ситуації, нездатність реагувати на її скриті аспекти;

- відсутність в репрезентації актуалізації знань про загальні принципи, основи, фундаментальні закони;

- неможливість здійснити рефлексію та пояснення власних дій при побудові свого уявлення про ситуацію;

- скорочення часу на розуміння ситуації за рахунок переходу до її розв'язання;

- нездатність швидко виокремити ключові елементи ситуації з метою їх використання як опорних пунктів власних розмірковувань;

- неготовність перебудувати образ ситуації відповідно до умов й вимог діяльності;

- концентрація на особистій думці й потребах, а, отже, й вплив афективних станів [9, с.155-156].

Аналіз наукових позицій М. Драйвера, М. Холодної, Х. Шродера, С. Штройфєрта дозволяє стверджувати, що виявлення інтелектуальної ініціативи залежить від: інтегрованості понятійних систем, збільшення диференціації понять, розширення суб'єктивного простору альтернативних комбінацій вражень, на основі чого породжуються нові форми інтерпретації об'єкта [9, с.140].

Досягти результатів формування інтелектуальної ініціативи є можливим лише за умов забезпечення систематичної самоосвітньої діяльності студентів. Самоосвіта – це пріоритет кожного з нас, це є наш вибір нас самих у житті, нашого майбутнього, нашого професійного зростання. А, отже, до ефективної самоосвіти слід готувати в процесі керованої роботи, яка передбачає оволодіння й алгоритмами пізнавальної діяльності, й методами наукового дослідження, й прийомами рефлексії тощо.

Ступінь керованості доцільно варіювати, оскільки керована освіта не перетворюється на самоосвіту. Цей принцип зумовив необхідність токсономізації запропонованих нами завдань відповідно до участі викладача в організації пізнання студента та до міри виявлення останнім власної креативної самостійності. Шлях побудови системи завдань – від їх репродуктивно-керованих видів до самостійно-креативних. Зменшення ролі викладача передбачає збільшення функціональної самостійності особистості студента та його перехід у позицію творця педагогічної справи.

Отже, система впроваджених нами завдань представлена такими рівнями:

- **рецептивно-керовані завдання:** мають на меті активізацію репродуктивного типу мислення, тобто формування системи знань про феномени інтелектуальної ініціативи, пізнавальної діяльності, педагогічної творчості, ефективну мотивацію, розумові дії; орієнтують переважно студентів на аналіз набутої в науковій літературі інформації про інтелектуальну ініціативу й ті явища, котрі розглядаються у форматі суто лінгвістичної та суто педагогічної підготовки;

- **продуктивно-алгоритмізовані завдання:** спрямовані на продукування нових ідей на основі впровадження алгоритму їх дослідження; допомагають оволодіти чіткими

схемами проведення пошуку та сприяють внесенню інновацій в окремий конкретний аспект філологічної та педагогічної науки;

- **креативно-самостійні завдання:** орієнтовані на виявлення наукового філологічного та педагогічно-творчого потенціалу особистості студента, мають на меті поглиблене вивчення лінгвістичних, літературних, професійно-дидактичних, професійно-методичних, професійно-психологічних, професійно-виховних проблем, передбачають розробку власної моделі (змісту, етапів, графіку) самоосвітньої діяльності, активізують педагогічні дії з формування інтелектуальної ініціативи інших.

Весь комплекс інформації, яким має оволодіти майбутній учитель-філолог, був систематизований нами за двома основними блоками: філологічним (лінгвістика й література) та педагогічним (дидактика, теорія виховання, методика навчання мови, психолого-педагогічні особливості учнів різного віку тощо). Наведемо приклади деяких завдань трьох рівнів за окресленими блоками інформації:

- **рецептивно-керовані завдання:** розкрийте систему провідних понять когнітивної лінгвістики (когніція, ментальний лексикон, вербалізування, концепт, концептуалізація, концептосфера, категоризація, профілювання). Покажіть їхній ієрархізований взаємозв'язок (філологічний блок); схарактеризуйте особливості розвитку мовленнєвої особистості учня на різних вікових етапах (спираючись на наукові позиції О. Бігич, А. Богуш, В. Сухомлинського, К. Ушинського) (педагогічний блок);

- **продуктивно-алгоритмізовані завдання:** здійсніть порівняльну характеристику стилістичних засобів у творах М. Коцюбинського й М. Стельмаха. Систематизуйте всі тропи та фігури відповідно до провідних тем, котрі висвітлюються письменниками. Схарактеризуйте стилістичні засоби представлення краси природи, чарівності дитячого світу, особливостей соціальної епохи (філологічний блок); побудуйте систему цілей навчання письма українською та англійською мовами. Що є спільного та різного у викладанні письмового вираження різними мовами? (педагогічний блок);

- **креативно-самостійні завдання:** здійсніть дослідження територіальних діалектів півдня України. Назвіть їхні фонетичні й лексичні особливості. Чим ці діалекти відрізняються від літературної мови? (філологічний блок); розробіть методичні рекомендації для вчителів початкових класів з

формування культури мовлення молодших школярів, проведіть відповідний навчально-виховний захід на базі школи, в якій ви здійснюєте громадсько-педагогічну діяльність; розкрийте структуру аналізу уроку; назвіть основні положення, за якими оцінюється ефективність педагогічної діяльності вчителя. Сформууйте власну систему критеріїв оцінки результативності навчально-виховного впливу на дітей (педагогічний блок).

Отже, інтелектуальна ініціатива є самостійно ініційованою пізнавальною діяльністю на основі внутрішньої мотивації, що спрямована на розширення системи індивідуальних знань про світ, збагачення власного досвіду та підвищення професіоналізму. Структурний склад феномена «інтелектуальна ініціатива майбутніх учителів-філологів» представлений особистісним, мотиваційним, процедурно-функціональним компонентами. Систему завдань складають рецептивно-керовані, продуктивно-алгоритмізовані та креативно-самостійні завдання.

Перспективи дослідження полягають у розкритті педагогічних засобів розвитку інтелектуальної ініціативи вчителів-практиків різного профілю та студентів природничих факультетів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Кушнір В. Особливості гуманістичного аспекту педагогічного процесу / В. Кушнір // Рідна школа. – 2007. – № 4 (927). – С.27-30.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Радул В. Соціальна зрілість особистості / В. Радул // Рідна школа. – 2007. – № 4 (927). – С.3-6.
8. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Томского ун-та; М.: Изд-во «Борг», 1997. – 392 с.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Шапар В. Б. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лунгу Лариса Валентинівна – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкового навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: психолого-педагогічний зміст та структура феномена “інтелектуальна ініціатива майбутнього вчителя філолога.

НАРОДНА ОСВІТА У КНР

Баолінь МА (Одеса)

У статті розглядаються проблеми народної освіти у КНР: ліквідація неосвіченості, навчання національних меншин, система народної освіти, розвиток педагогічної науки.

В статье рассматриваются проблемы народного образования в КНР: ликвидация неграмотности, обучение национальных меньшин, система народного образования, развитие педагогической науки.

Ключові слова: національні меншини, колоніальна експансія, культурна революція.

Просвіта у старовинному Китаї зіграла не тільки найважливішу роль у переданні наступним поколінням китайської цивілізації і її розвитку, але і внесло вагомий внесок у розвиток світової цивілізації. Китайська освіта у новий час бере свій початок у період радикальних соціальних посуваннях сторіччя тому. Однак напівколоніальний, напівфеодальний стан тогочасного суспільства у Китаї приводив до загального замедлення розвитку китайської освіти у новий час, до її відставання від ходу розвитку освіти у світі.

Система освіти і виховання з'явилася у Китаї у середині I тисячоліття до н.е. У той час з'явилися перші школи, у яких юнаки брали уроки за невелику платню. Формально освіта була доступна для всіх, фактично – тільки для привілеєваного класу.

Великий вплив на просвіту здійснювали філософські школи, особливо школа Конфуція (511-479 гг. до н.е.), котрий узагальнив досвід виховання у старовинному Китаї і створив етико-політичне вчення. У епоху Хань (III ст. до н.е. – III ст. н.е.) вчення Конфуція було визнане офіційною ідеологією. Аж до початку XX сторіччя Конфуціанські класичні канони були основою просвіти у Китаї. Задача освіти зводилася до підготовки вчашихся до складу державних екзаменів для отримання урядових посад, котрі були введені у кінці I тисячоліття н.е.

У XIX ст. Китай став одним з об'єктів колоніальної експансії. Гостро позначилося технічне відставання від західних країн, особливо у сфері військової техніки. Виникла необхідність вивчення конкретних наук. Поступово у школах й училищах вводилося викладання іноземних мов, географії, всесвітньої історії, природних і точних наук. У 1898 р. у Пекіні був відкритий університет.

У старому Китаї більшість населення була неграмотна, а у окремих ділянках неграмотність сягала 97 %. На окраїнах країни, у районах національних меншин грамотність була привілеєм небагатьох, та й те тільки з числа поміщицьки-бюрократичної верхівки. Багато

народів багатонаціонального Китаю не мали письменності. Тому першорядною задачею народної освіти була задача ліквідації неграмотності.

У 1956 р. була заснована Національна асоціація по боротьбі з неграмотністю. У її склад увійшли вчителі, робітники міністерства просвіт, технічна інтелігенція, студенти, школярі, закінчивши третій клас початкової школи. Державна адміністративна рада КНР прийняла рішення про ліквідацію неграмотності, по якому передбачувалось за 5-7 років навчити грамоті 70% населення. У першу чергу було необхідно за 2-3 роки ліквідувати неграмотність серед кадрових робітників, за 3-5 років – на 95% серед робітничих і службовців ті за 5-7 – серед селян і міського населення.

Успіхи у ліквідації неграмотності заклали основу подальшого розвитку системи освіти у КНР. Освіта стала доступна не тільки дітям, але й дорослим, для яких крім шкіл по ліквідації неграмотності засновувались короткострокові початкові і середні робітничо – селянські, початкові і середні вечірні школи, а також вечірні і заочні ВНЗ.

Велика робота проводиться у справі навчання грамоті дорослого населення національних меншин.

Для сільського населення школи організовуються у юртах, палатках, фанзах або у спеціально влаштованих землянках.

У КНР популярний лозунг: «Один навчає іншого», майже кожна грамотна людина має свого підопічного, якого він навчає грамоті. Ті ж, які навчили грамоті більшу кількість людей, отже, відмітились, відмічаються нагородами. Таке індивідуальне навчання грамоті з'явилося серйозним засобом у боротьбі проти неграмотності.

У результаті навчання кожен неграмотний або малограмотний робітничий, селянин або службовець повинні настільки оволодіти грамотою, щоб зуміти заповнити трудову книжку, виписати квитанцію, написати письмо, прочитати газету. Така робота по ліквідації неграмотності серед національних меншин Китаю у наш час усе більше розгортається.

Ліквідація неграмотності серед населення Китаю взагалі і в особливості серед робітничих національних округів має вельми важливе політичне і народно-господарське значення: вона сприяє соціалістичному перетворенню життя країни.

Китайська Академія наук у наш час веде велику працю по розробці письменності для кожної народності, а також вдосконалює існуючі алфавіти деяких національностей. У національних районах з цією метою працюють багаточисленні наукові експедиції.

Інша складність у тому, що у ряду народностей усна річ не співпадає письменною.

У школах народностей, ще не маючих своєї письменності, усі навчальні заняття проводяться або на китайській мові, або на мові, близькій цьому народу. У таких випадках усне викладання проводиться у початкових класах на рідній мові, у всіх середніх класах на мові, близькій для даної народності. Рідна усна річ використовується при поясненні усіх складних фраз і понять. Це дає можливість вчачимся даної народності засвоїти навчальний матеріал і мову, на якій складений підручник.

Для підготовки кадрів з національних меншин у Китаї створюються середньотехнічні і вищі навчальні заклади. У 1951 р. у Пекіні був відкритий Центральний інститут національних меншин, у цьому ж році почала роботу Південно-Західна національна Академія у Чунціні, а потім була відкрита Академія для національних меншин у місті Гуайне.

Пекінський Центральний інститут національних меншин – найбільший навчальний заклад країни, разом з тим крупний центр науково-дослідної роботи. Тут навчаються представники 25 національностей. Характерно, що прийом представників національних меншин як у Пекінський, так і в інші інститути і більшість ВНЗ організується в основному не в стінах інституту, а в національних округах і провінціях, де крім освіти враховуються соціальне походження, ділові якості і інші данні, які можуть визначити перспективу використання у практичній роботі бажаного поступити. У всіх цих випадках пільгами користуються колишні учасники революційної боротьби або обличчя робітничо-селянського походження.

Зараз у національних районах з кожним роком збільшується кількість шкіл різноманітних ступенів, збільшилась кількість вчачихся уйгурців, казахів, киргизів, монголів, кава та інших національних меншин.

Державна Адміністративна Рада КНР прийняла постанову про реформу системи народної освіти. Цим постановленням закріплюється досягнення Народного Китаю у будові єдиної системи народної освіти, усуваючої недоліки минулої: різність у характері освіти, даного школами, приватними особами, відсутність шкіл по підготовці кадрів, відсутність системи у професійно-технічному навчанні, недоступність середньої і вищої освіти для робітників і др.

Реформа освіти була прийнята Державною адміністративною радою КНР 10.08.1951. Вона визначила типи шкіл, термін навчання, віковий ценз і основні вимоги. Була збережена з невеликими змінами існуюча раніше структура: 5 років – у початковій школі і 6 років (3+3) – у середній. 26 листопада 1953 року у цю реформу були внесені деякі зміни. У початковій школі було вирішено ввести 6-річне навчання. Це було зумовлено тим, що на вивчення близько 3,5 тисяч ієрогліфів вимагає багато часу, а також відсутністю нових підручників.

Система освіти у навчальних закладах КНР включає у себе дошкільну освіту, початкову школу, неповну середню школу, повну середню школу, університет, аспірантуру.

«Культурна революція» нанесла невиправну шкоду і справі народної освіти, вона не тільки отруїла свідомості десятків тисяч учнів отрутою шовінізму і антирадянськості, але й сприяла отупінню окремої частини молоді. Починаючи з 1966 року у Китаї не було видано жодного художнього твору, були закриті музеї і бібліотеки. Більш ніж 70 млн. школярів були позбавлені змоги нормально вчитися.

Перетворення шкільної системи у період «культурної революції» зводились до наступного:

1. Перетворення шкіл у навчально-виробні комплекси при значному збільшенні в них часу на труд, а як наслідок, зменшення часу на викладання основних загальноосвітніх дисциплін.

2. Зменшення термінів навчання у школах – до 9 років (5 у початковій і 4 – у середній школі) і відповідно – учбових програм.

3. Посилення політичної боротьби у навчальних закладах усіх ступенів, введення окремих уроків по вивченню творів Мао Цзедуна, використання його праць у якості навчального матеріалу у школі (у частковості, на уроках мови, літератури, історії).

4. Перебудова шкіл по військовому прикладу, військово-спортивне виховання учнів у дусі великодержавного шовінізму.

Розглянуті окремі аспекти «революції у освіті», розгорнутої у ході «культурної революції», дозволяють прийти до висновку про те, що багато з висунутих пропозицій проводилися у світ у період «скачку» і частково у 1964 році, хоча і повільно і с трудом, бо не відповідали об'єктивним умовам і зустрічали протидію зі сторони ряду урядовців.

Новим у реформі освіти у період «культурної революції» було те, що учбово-виробна система повинна була стати моделлю для перебудови усіх шкіл. Багато педагогічних принципів, задовольняючих практичні розуміння у учбово-виробній системі, пропонувалось застосувати у всіх регулярних

школах, а учбово-виробну систему розповсюджувати швидше, ніж припускалося.

К 1970 р. «революція в освіті» завела школу у глухий кут, що пекинське керівництво було змушене відмовитися від найбільш одіозних, дискредитуючих себе лозунгів. Не останню роль у зміні політики у області освіти зіграла гостра потреба у кваліфікованих кадрах.

Однак процес нормалізації положення у освіті йшов з великою потугою через хаос і плутанину, породжених «культурною революцією», а також через боротьбу між представниками різних напрямків відносно шляхів подальшого розвитку китайської школи.

Знайомство з роботою найкращих шкіл Китаю показало, що у навчально-виховній діяльності мається багато позитивного:

1. Продумана організація навчального режиму (ділення учбового дня на дві частини с двогодинним переривом на обід і відпочинок, проведення порівняно більш легких для освоєння учбових предметів – малювання, співу та ін. – у другу половину дня, чередування розумової праці з гімнастикою і іграми).

2. Загальна організованість, висока дисциплінованість, повага до педагогів і взагалі до старших зі сторони учнів.

3. Велика увага до ідейно-політичного і трудового виховання учнів у процесі навчання та у внекласних заняттях – формування у них комуністичного світогляду, любові до батьківщини і народу, виховання у душі нерушимої китайсько-радянської дружби, у душі дружби і миру між народами, революційної пильності і непримиримості до недоліків у роботі.

4. Прагнення вчителів до вдосконалення організації і методики навчання і творчому використанню досвіду радянської школи (перетворення уроку у основну форму організації навчальної роботи, підвищення пізнавальної активності учнів, більш широке застосування наочності у навчанні, посилення уваги до практичних і лабораторних робіт по фізиці, хімії, біології).

Велику увагу на всіх уроках китайські викладачі приділяють розвитку мовлення і логічного міркування учнів. Вчителі уважно сліdkують мовою учнів, виправляють недоліки. При оцінці відповіді враховується правильність мови.

Велику увагу у КНР приділяється розвитку педагогічної науки: теорії і історії, приватних методик, психології, дефектології.

У старому Китаї педагогічна наука була розвинута слабо. В університетах і педагогічних навчальних закладах мало приділялось уваги дослідженню педагогічних проблем. Кадри вчених-педагогів були малочисленні. У учбовій і науковій роботі

вищих педагогічних навчальних закладів господарювали реакційні теорії.

Втішно відмітити, що інтерес до педагогічної теорії характерний для більшості практичних робітників – керівних діячів народної освіти і вчителів. Збільшуються їх потреби до педагогічної науки.

Живі дискусії, обміркування складних і невіршених проблем педагогіки проходять на кафедрах педагогічних вищих навчальних закладів, у інститутах вдосконалення вчителів, на сторінках педагогічних журналів.

У області дидактики і приватних методик намічається розробка таких важливих питань, як застосування теорії пізнання у дидактиці, застосування павловського фізіологічного вчення до проблем дидактики, наукові основи змісту освіти у школі, принципи навчання, теорія уроку, питання зв'язку теорії з практикою у процесі навчання, закономірності оволодіння знаннями, вміннями і навичками, самостійна робота учнів, контроль і оцінювання знань, вмінь і навичок у процесі навчання.

В результаті дослідів по окремим учбовим предметам мається на увазі створення науково обґрунтованих посібників по приватним методикам.

Перспективний план намічає розширення дослідів по історії педагогіки і школи. Тут основною проблемою є історія китайської педагогіки з давніх часів до наших днів.

У області психології основну увагу приділяють дослідженню вікових особливостей психологічного розвитку дітей, а також актуальним проблемам психології навчання і виховання.

Намічається розвиток науково-дослідної роботи по питанням навчання сліпих, глухонімих і розумово відсталих дітей. Велику увагу перспективний план приділяє розробці проблем дошкільної педагогіки і питань професійно-технічної освіти.

Як помітно, за 59 років з часів заснування КНР і в особливості за 20 років здійснення у Китаї політики реформ і відкритості китайська освіта (виключаючи освіту на Тайвані і в особливих адміністративних районах Гонконгу і Макао) досягло величезних успіхів, ставши найвидатнішим у масштабах усього світу. У наш час китайський громадянин у середньому отримує освіту на протязі близько 8 років, численність освіченого населення складає 340 млн. чоловік, це 27,5% усього населення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Женьмін Жибао 1999р.
2. Хуньці, №8, 2000р.
3. Делюсин Л.П., Культурна революція у Китаї, 1998р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ма Баолін – аспірантка кафедри педагогіки початкового навчання Одеського педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: система народної освіти у КНР.

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Яна МАНДРИК (Кіровоград)

Стаття присвячена дослідженню багатозначності поняття «професійна готовність» і має оглядовий характер. Визначено поняття професійної готовності майбутніх фахівців РКЦПР. Проведено аналіз кваліфікаційних вимог, посадових інструкцій, чинників, які впливають на ефективність проведення ПРР, професійно важливих якостей фахівців РКЦПР.

Стаття посвящена исследованию многозначительности понятия «профессиональная готовность» и имеет обзорный характер. Определено понятие профессиональной готовности будущих специалистов РКЦПС. Проведен анализ квалификационных требований, должностных инструкций, факторов, которые влияют на эффективность проведения ПСР, профессионально важных качеств специалистов РКЦПР.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, фахівець з пошуку та рятування, пошуково-рятувальні роботи, професійно важливі якості.

Постановка проблеми. За останні 25 років в світі відбулося більше 40 великих авіакатастроф [1], в кожній з яких загинуло одночасно по 100 і більше людей зі складу екіпажа, пасажирів і потерпілих на землі від падіння повітряного судна (ПС) і його уламків.

При пошуку зниклих ПС вірогідність знаходження ще живими потерпілих лихо зменшується з кожною годиною. Отже, у складних умовах авіаційної катастрофи успіх рятування і виживання потерпілих багато в чому залежить від рівня професіоналізму фахівців пошуково-рятувальних служб, їх професійної готовності до виконання пошуково-рятувальної діяльності, від уміння діяти в екстремальній обстановці. Актуальність проблеми ефективного проведення пошуково-рятувальних робіт (ПРР) безсумнівна. Вивчення та аналіз пошуково-рятувальної діяльності показує [2,3], що такі фахівці недостатньо підготовлені до розв'язання задач з пошуку та рятування. Вирішення проблеми ефективного проведення ПРР ми вбачаємо за рахунок вдосконалення професійної підготовки шляхом формування професійної готовності майбутнього фахівця з пошуку та рятування. Аналіз наукової, науково-методичної, спеціальної літератури з проблеми ефективного проведення ПРР дозволив стверджувати, що на сьогоднішній день не уточнено поняття професійної готовності фахівців з пошуку та рятування, відсутня методика оцінювання рівня їхньої професійної готовності до пошуково-рятувальної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. В останні роки з проблем формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності

виконана значна кількість робіт з різних наукових напрямків [4,5,6,7]:

- готовності до діяльності людини-оператора (Є.О. Мілерян, В.Н. Пушкін);
- короткочасної готовності до льотної діяльності (В.Л. Марішук, Є.А. Плетницький);
- морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова);
- готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота);
- готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І.Гавриш);
- готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка);
- проблеми й оцінювання професійної готовності фахівця розкриваються в працях В.З. Брожика, П.М. Городова, С.О. Кубіцького, Б.К. Морозникова, В.О. Бондаренка;
- психологія готовності до вибору професійної діяльності (О.В. Веденов, Г.С. Костюк, В.О. Моляко та інші);
- педагогіка готовності до вибору професійної діяльності (С.С.Гриншпун, В.І.Маслов, К.К.Платонов, Є.М.Павлутенков, В.І.Пуцов та інші);
- готовність у військовій підготовці (О.В. Барабанщиков, М.І. Дяченко, Л.Ф.Железняк, Л.О.Кандибович, М.Ф.Феденко, Я.Я.Юрченко);
- становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Бужина, Н. Волкова, Г.Троцко, О. Шпак).

Поняття “готовність” є предметом дослідження вітчизняних учених, як психологів, так і педагогів.

Виявлено [6,8,9], що для визначення поняття готовності існують різні підходи, серед яких: функціональний, особистісний та психофізіологічний. Функціональний підхід розглядали наступні вчені: М.Д. Левітов, Є.П. Ільїн, В.Н. Пушкін, Н.В. Кузьміна, Т.М. Желязкова, А.В. Андреева, Л.С. Нерсисян та інші. На основі цього підходу поняття готовності визначається, як психологічний стан людини, який забезпечує швидкість та досягнення результатів трудової діяльності.

В своїх працях особистісного підходу до визначення поняття готовності дотримуються: М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, Л.В. Кондратова, С.М. Тарасова, О.І. Літікова, М.В. Кулакова, Е.Ю. Палько, С.Д. Максименко, В.Л. Уліч, Ю.Ю. Бойко, В.В. Єршова та інші.

Слідуючи особистісного підходу готовність розуміється, як складне особистісне утворення, психологічний стан та характеристика особистості (пізнавальні, емоційні, вольові компоненти, мотиви поведінки), які визначають успішну діяльність.

Серед прибічників психофізіологічного підходу І. Гавриш, Ф. Гоноволін, В. Сластьонін, В. Кругецький, Н. Кузьміна, О. Щербаків та інші. За умов психофізіологічного підходу готовність розглядається, як психічний та фізіологічний стан функцій організму, при якому особистість виконує професійну діяльність.

В тлумачному словнику С. І. Ожегова, Н.Ю. Шведової [10] поняття «готовність» пояснюється як стан особи, її інтерес, бажання, прагнення виконати ту або іншу діяльність.

Готовність до діяльності С.Д. Максименко, О.М. Пелех [5] визначають, як цілеспрямований прояв особи, який включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, відчуття, вольові і інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки.

Готовність вчені поділяють на види. Наприклад, М.Д. Левітов [5] в своїх роботах виділяє два види готовності: довготривалу та тимчасову (передстартовий стан). В свою чергу тимчасову М.Д. Левітов поділив на: звичайну, підвищену та занижену готовності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [6,8,11] показав, що у вітчизняній педагогіці розрізняють такі види готовності: психологічну; професійно-педагогічну; мотиваційну; морально-психологічну; моральну; професійну.

Поняття психологічна готовність до діяльності було сформульоване М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибовичем [6]. Психологічна готовність включає в себе [6]: запас професійних знань, навичок, умінь, а також, риси особистості: переконання, професійні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увага, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійної діяльності. З психологічної точки зору М.І.Дьяченко і Л.А.Кандибович [9] готовність поділяють на тривалу (загальну) та тимчасову (ситуативна, стан готовності). Тривала готовність, на думку дослідників, ґрунтується на основі надбаних знань, навичок, умінь, досвіду, мотивах діяльності, а тимчасова ґрунтується на психологічному стані особи, її внутрішньому налаштуванні на виконання певних дій, поведінки, а також цілеспрямованості, активності дій. При цьому дослідники розглядають тривалу та тимчасову психологічні готовності, як цілісне утворення.

Наприклад, ряд вчених (Н.Кічук, Л.Кондрашова, А.Ліненко, О.Мороз, О.Пехота, В.Сластьонін, Г.Троцько) [12] готовність до професійної педагогічної діяльності визначають як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Під мотиваційною готовністю розуміють бажання вчитися, ставлення до навчання як до серйозної діяльності (Л. І. Божович, А. К. Маркової, М. В. Матюхіної, М. Г. Морозової, А.Леонтьєв, П.Якобсон).

Вчений Є.Павлютенков [12] моральну готовність визначає, як сукупність моральних принципів, норм, почуттів, цінностей, переконань та ідеалів, які стали мотивами діяльності й позитивного ставлення до різних видів праці.

Л.Кондратова [13] морально-психологічну готовність, як комплекс професійних знань, умінь та навичок, рис особистості, які забезпечують успішне виконання професійних функцій, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків з точки зору моральних суспільних норм та вимог.

В нашому дослідженні нас цікавить саме професійна готовність, розглянемо її більш детально.

Під професійною готовністю Р.Н. Макаров [14] розуміє надійність людини в звичайних та екстремальних режимах професійної діяльності.

Психолог К.К. Платонов [15], який являється основоположником авіаційної психології, професійну готовність визначав, як суб'єктивний стан фахівця, що вважає себе здатним і підготовленим до виконання певної професійної діяльності, а також прагне її виконувати. В основі готовності до виконання певної діяльності лежить психологічна готовність фахівця, що визначається як, ступінь підготовленості і настроєності психіки, духовних сил фахівця на рішення професійних задач, виконання своїх функціональних обов'язків.

Виділяються наступні види професійної готовності:

- операційна, яка являється практичним критерієм визначення професійної придатності фахівця на основі оцінки його професійно важливих якостей, тобто професійного відбору;

- мотиваційна готовність визначена комплексом засвоєних суспільних та особистісних цінностей, професійних переваг та інтересів, яка дозволяє визначити професійну направленість майбутнього фахівця;

- функціональна готовність визначає готовність чи неготовність особистості до виконання відповідальних завдань на основі емоційних реакцій, намірів, настрою фахівця і т.п.

Згідно, В.Д. Шадрикова, Ю.М. Забродіна, Е.С. Романова, Г.А. Суворова [16] формування професійної готовності передбачає:

- розвиток функціональної основи психічної регуляції діяльності;

- розвиток знань і поглядів на світ професій, формування цінності і значущості праці в суспільстві, особистих цінностей, схильностей і здібностей, орієнтацій і вимог професії і т.п.;

- розвиток особистого досвіду і «привласнення» цінностей культури, зокрема, культури технологічної;

- інтеграцію ціннісно-мотиваційної, операційної та функціональної (емоційної) готовності в єдиному суб'єкті зараз і в даній ситуації.

Таким чином, готовність забезпечує регуляцію, сталість, ефективність і є необхідною фахівцю для успішного виконання своїх професійних обов'язків, правильного використання знань, навичок, вмінь, досвіду, особистих якостей, збереження самоконтролю і перебудови своєї діяльності за наявності непередбачених перешкод.

Постановка завдання. Метою даної роботи є розгляд поняття готовності, а також визначення та систематизація поняття професійної готовності майбутніх фахівців до пошуково-рятувальної діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Особливості пошуково-рятувальної діяльності вимагають від фахівців високої відповідальності і розвинених професійних умінь. Робота фахівців з ПРР, а саме фахівців регіонального координаційного центру пошуку та рятування (РКЦПР) пов'язана з великими розумовими і нервово-емоційними навантаженнями. Вона часто ускладнена дією численних негативних і небезпечних чинників навколишнього середовища. Успішність її виконання залежить не тільки від загальної і спеціальної підготовки таких фахівців, але і від рівня їх професійно важливих якостей (ПВЯ). При цьому, ПВЯ розглядаються, як компоненти професійної придатності, тобто такі якості, які необхідні людині для успішного вирішення професійних задач.

До числа ПВЯ майбутнього фахівця з ПРР ми відносимо, такі як мотивація до самовдосконалення, мотивація до професійної діяльності, показники уваги, пам'яті, логічне мислення, оперативність мислення, емоційна стійкість, сміливість, рішучість, наполегливість, воля, цілеспрямованість, впевненість в собі,

витримка, дисциплінованість, чесність, активність. Недостатня вираженість цих якостей в екстремальних ситуаціях може виявитися несподівано внаслідок чого знизиться ефективність проведення ПРР.

До фахівців РКЦПР висуваються наступні кваліфікаційні вимоги: організувати та керувати роботою підлеглих рятувальників; здійснювати аналіз і оперативний контроль стану пошуково-рятувального забезпечення польотів авіації в Україні, готовність сил і засобів до виконання ПРР; контролювати виконання норм і правил, аналізувати результати виробничої діяльності і розробляти заходи щодо її вдосконалення і забезпечення безпеки виробництва; готувати необхідну документацію з питань планування, організації і забезпечення ПРР, брати участь в організації, плануванні та проведенні пошуку і рятування.

Аналіз посадових інструкцій дозволив виділити професійні знання, якими повинен володіти фахівець РКЦПР: постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні документи з питань пошуку і рятування, а також оперативного управління авіаційними ПРР; правила авіаційного пошуку та рятування в Україні; порядок планування та організації проведення авіаційних ПРР в районі пошуку та рятування України; структуру і порядок пошуково-рятувального забезпечення польотів державної та цивільної авіації; природно-географічні особливості району пошуку і рятування України та умови проведення у ньому авіаційних ПРР; порядок організації зв'язку при проведенні ПРР; технічні характеристики та можливості засобів що залучаються до авіаційних робіт з пошуку і рятування; структуру і функціональні зв'язки між підрозділами Укрaviaпошуку з питань пошуку та рятування; порядок взаємодії з оперативно-черговими службами міністерств, відомств, установ і підприємств при виконання завдань авіаційного пошуку та рятування; основи роботи на автоматизованій системі управління "Пошук", номенклатуру і порядок використання топографічних карт; правила охорони праці та протипожежної безпеки; правила ділового етикету.

Досліджено, що на ефективність проведення ПРР (а саме на організаційний та планувальний етапи) впливають відповідні чинники:

- динамічна аварійна ситуація, яка склалась внаслідок авіаційної події з повітряним судном;
- потік подій, що вимагають вирішення;
- засоби та методи вирішення аварійної ситуації;
- система обмежень (законодавчі, територіальні, договірні);

- правила виконання пошуково-рятувальних робіт;
- рівень професійної підготовки;
- організація праці, побуту, морального та матеріального стимулювання;
- дефіцит та зашумленість інформації;
- високий дефіцит часу для прийняття рішення і реалізації його в вигляді команд;
- одночасна наявність декількох потоків інформації, різної по значенню.

Із застосуванням методів спостереження, анкетування, опитування співробітників Головного координаційного центру пошуку та рятування МНС були виявлені наступні недоліки традиційної підготовки майбутніх фахівців РКЦПР: недостатній рівень практичних навичок з планування та організації ПРР; недостатній рівень знань по будові, льотно-технічним характеристикам, аеродинамічним якостям ПС; не мають практичних навичок при організації взаємодії з органами обслуговування повітряного руху, Головними управліннями МНС України в областях, морськими регіональними координаційними центрами та іншими суб'єктами взаємодії; неможливість дати оцінку визначення масштабів необхідної операції; неможливість якісно координувати взаємодії наземних і повітряних пошуково-рятувальних сил і засобів при ПРР; недостатній рівень знань алгоритмів роботи при виникненні АП; недостатній рівень знань природно-географічних особливостей зон відповідальності регіональних координаційних центрів і умов проведення в них авіаційних робіт з пошуку та рятування.

Важливою умовою формування професійної готовності майбутнього фахівця РКЦПР є наявність в нього відповідних якостей, здібностей до майбутньої професійної діяльності. Тобто, професійна готовність формується на основі засвоєння загальних та професійних знань, формуванні навичок та умінь, сформованих ПВЯ майбутнього фахівця РКЦПР.

Професійна готовність фахівця припускає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності, професійної культури, а також здатності до саморегуляції, самостійного налаштування на відповідну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особовий і фізичний) потенціал на рішення поставлених задач у відповідних умовах.

Аналіз професійної діяльності (кваліфікаційних вимог, посадових інструкцій, чинників, які впливають на ефективність проведення ПРР) та аналіз сутності поняття професійної готовності в науковій літературі

дозволяють визначити поняття професійної готовності майбутніх фахівців РКЦПР.

Під професійною готовністю фахівців РКЦПР, ми розуміємо, комплекс ПВЯ (мотивація до самовдосконалення, мотивація до професійної діяльності, показники уваги, пам'яті, логічне мислення, оперативність мислення, емоційна стійкість, сміливість, швидкість реакції, рішучість, наполегливість, воля, цілеспрямованість, впевненість в собі, дисциплінованість, чесність, витримка, активність) та систему професійних знань, навичок, умінь з організації, планування та проведення ПРР в екстремальних умовах роботи.

Готовність такого фахівця до професійної діяльності пов'язана з правильною використанням сформованих знань, навичок, умінь, здібностей швидкої адаптації до умов праці, спрямованістю на постійне підвищення та підтримання кваліфікації з ефективного проведення ПРР.

Таким чином, надійність забезпечення ефективного проведення ПРР потребує високоякісних фахівців, професійну готовність, яких потрібно сформувати шляхом вдосконалення їх підготовки, тобто розробити педагогічне умови реалізації процесу формування професійної готовності.

Висновки.

Встановлено, що практична діяльність фахівців з пошуку та рятування потребує вирішення актуальної проблеми ефективного проведення ПРР з точки зору професійної підготовки таких фахівців.

Дослідження та аналіз багатозначності поняття «готовність» дозволяє визначити шляхи ефективного формування професійної готовності майбутніх фахівців з пошуку та рятування.

Проведений аналіз основ готовності до професійної діяльності, кваліфікаційних вимог, посадових інструкцій, чинників, які впливають на ефективність проведення ПРР, надав нам можливість визначити поняття професійної готовності фахівців РКЦПР.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Організація пошуку та рятування // Метод. розробка для проведення лекції з дисципліни «Підвищення кваліфікації з управління авіаційним пошуком і рятуванням» / Укладач: Ашкеназе В.Д./ Державна авіаційна пошуково-рятувальна служба. – К., 2007 – 32 с.
2. Руководство по поиску и спасанию. - Док. ИКАО 7333 - AN/859. - Монреаль, Канада, 1994. – 202 с.
3. Катастрофа А-330 над Атлантикой //Российская газета. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до газети: <http://www.rg.ru/sujet/3789.html>
4. Остапенко Е.О. Амбівалентність розуміння феномена «готовність» / Е.О. Остапенко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №3, 42.

5. Кирейчев А.В. Структурный и функциональный анализ проблемы готовности к педагогической деятельности. //Наукове фахове видання. Проблеми сучасної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до видання http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6_1/index.htm

6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

7. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей //Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете / Сб. науч. трудов. – Днепрпетровск: Днепр. ун-та, 1980. – 423 с.

8. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Автор. дис. ... докт. пед. наук.:13.00.04. – 2006. – 20 с.

9. Ліненко А.Ф. Готовність до педагогічної діяльності / Педагогіка вищої школи. Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ, 2002. – С. 191-196.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: РАН, 1999.

11. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2005. — 20 с. — укр.

12. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Г. В. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.

13. Кондрашова Л.В. Професійне становлення майбутнього вчителя: Монографічний огляд – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.

14. Макаров Р.Н., Неділько С.Н., Бамбуркин А.П., Григорецкий В.А. Авиационная педагогика: Учебник – Москва-Кіровоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.

15. Платонов К.К. Проблемы способностей. – Л.: Наука, 1972. – 312 с.

16. Романова Е.С., Суворова Г.А. Психологические основы профессиографии. – М.: МГТУ, 1990. – 182 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Мандрик Яна Сергіївна - аспірант, викладач кафедри пошуку, рятування та авіаційної безпеки, Державна льотна академія України.

Наукові інтереси: проблеми підготовки спеціалістів з пошуково-рятувальних операцій.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Наталія МИРОНЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається сутність та різновиди інтерактивних методів навчання та їх застосування у формуванні творчо-інтелектуальних здібностей учнів на уроках трудового навчання.

В статті розглядається суть і види інтерактивних методів навчання і їх застосування в формуванні творчо-інтелектуальних здібностей учнів на уроках трудового навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи, творчо-інтелектуальні здібності, уроки трудового навчання, гра, творчі задачі.

Трудове навчання є предметом державного компонента змісту освіти, що включає в себе основи сучасного виробництва, відомості з основ техніки, технології, економіки і організації. Відмінністю названої навчальної дисципліни від інших, що викладаються в школі, є тісне поєднання теоретичного навчання з продуктивною працею. Навчання, під час якого теорія поєднується з практикою, відіграє значну роль у підготовці конкурентноспроможної особистості. Така організація навчального процесу, окрім набуття школярами знань, умінь і навичок із трудового навчання, сприяє також розвитку їхніх здібностей, зокрема, і творчо-інтелектуальних.

Дослідження і впровадження у навчально-виховний процес сучасних методик є актуальним питанням, вивченню якого присвячено праці О. Дусавицького, Н. Рєпіна, Г. Цукермана, Ш. Амонашвілі, Д. Ельконіна, В. Давидова та ін. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасне суспільство

потребує самостійних, творчо та інтелектуально розвинених особистостей. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, ставити перед собою мету та знаходити ефективні засоби для її досягнення.

Однією із умов розвитку творчо-інтелектуальних здібностей є використання під час навчально-виховного процесу інтерактивних методів навчання.

Розробку елементів інтерактивного навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, учителів-новаторів 70-80-х років (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін.).

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці). Інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Творче застосування інтерактивних форм та засобів навчання, які має у своєму розпорядженні вчитель, дає йому змогу виробити власну систему роботи, досягти справжньої майстерності.

Інтерактивні методи використовують з метою створення на уроці ситуації, яка дає

учням змогу працювати разом, засвоювати, повторювати, систематизувати навчальний матеріал, виконувати практичні лабораторні роботи, створюють атмосферу співпраці, творчої взаємодії в навчанні: кращого сприйняття та засвоєння матеріалу, створення мікроклімату, який стимулює учня до вільного висловлювання своїх думок та вражень.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи [3]: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі — спільну роботу та взаємонавчання всього класу.

Час обговорення в малих групах — 3-5 хвилин, виступ — 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі — 1 хвилина.

Розглянемо більш дельно кожен групу.

Групові методи:

Робота в парах. Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок уроку, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед класом про результати.

Робота в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).

Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутокм своєї.

2+2=4. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутокм. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

Карусель. Учні розсаджуються в два кола — внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу: для дискусії (відбуваються «парні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: «спікер» — керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача,

заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

Акваріум. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

Велике коло. Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажані висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

Мікрофон. Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».

Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня — це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...».

Мозковий штурм. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

Аналіз дилеми (проблеми). Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, «як використати в реальному житті цей проект та як визначити чи вигідний він фінансово?»).

Мозаїка. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала один виріб, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих виробів, друга — дизайн, третя — варіанти застосування, четверта — форму).

Впровадження інтерактивних методів навчання вимагає певної послідовності. Обов'язковим є проведення вступного заняття,

адже учні абсолютно не знайомі з подібними методами роботи, що різко змінюють усталений стиль навчання. На цьому занятті слід: по-перше, чітко і зрозуміло пояснити, що таке інтерактивне навчання, по-друге, довести до відома учнів та опрацювати з ними правила роботи в групах, складені у зрозумілій формі (практиці їх було розмножено і видано кожному учневі для вклеювання в зошит). Без доброзичливої атмосфери в колективі застосування інтерактивного навчання неможливе, тому потрібно її створити і постійно підтримувати.

Кожен учень має знати, що його думка важлива, він не повинен боятися висловитися, обговорюють сказане, а не людину, спочатку потрібно дослухати, а потім висловлюватись.

«Інтерактивні технології» – не самоціль. Потрібно постійно контролювати процес, досягнення поставленої мети (вона повинна бути чітко сформульована і легко контрольована), у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки.

Урок не повинен бути перевантаженим інтерактивною роботою. Оптимально – 1-2 методи за урок.

Слід поєднувати взаєонавчання з іншими методами роботи –самостійним пошуком, традиційними методами.

Формування творчо-інтелектуальних здібностей на уроках трудового навчання здійснюється за допомогою розглянути нами таких інтерактивних технологій, як «Мозковий штурм», «Акваріум», «Мікрофон» та ін. Впровадження інтерактивних технологій навчання у процесі викладання трудового навчання дає змогу учням проявити свою увагу, творчість, вміння висловлювати власну думку, оволодіти навичками дискусії.

Використовуючи інтерактивні технології на уроках трудового навчання для формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів, потрібно пам'ятати, що загальним показником розвитку інтелекту є свобода людини від зовнішніх обмежень, наприклад, її здатність побачити можливість нового застосування звичайних предметів, відсутність страху перед новим, незвичайним [2].

Різниця в розумовій діяльності людей виявляється в різних якостях: домінуючому виді мислення (предметно-дійовому, наочно-образному або абстрактному), різному володінні розумовими операціями, які відображаються в самостійності, широті, гнучкості, швидкості розуму [2].

Виходячи із того, що творчо-інтелектуальні здібності формуються саме під час будь-якої діяльності, процес, спрямований на їх розвиток, маємо пов'язувати з розвитком

різних видів мислення в процесі трудової діяльності.

Робота з учнями на уроках технологій реалізується в різних аспектах:

- науково-теоретичному, що передбачає шляхи формування наукового світогляду учнів;
- науково-практичному – розробка та апробація інструментарію, необхідного для творчої співпраці вчителя і учнів;
- виробничому, що пов'язаний з організацією та проведенням заходів, спрямованих на вивчення основ виробництва;
- робота з обдарованими дітьми, що реалізується в залученні учнів до творчої діяльності на уроці.

Одним із ефективних способів у формуванні творчо-інтелектуальних здібностей учнів на уроках технологій є використання інтелектуальних ігор.

Інтелектуальна гра – це вид активної діяльності людини, у якій вона, не переймаючись серйозністю ситуації, може тренувати свої вміння і навички щодо володіння процесом мислення [2].

Прикладом такої гри на уроках трудового навчання може бути завдання впродовж 20 хвилин скласти якомога більше речень, щоб у кожне з них обов'язково увійшли слова з минулої теми заняття. Кожне речення оцінюється у 2 бали. Для більш дотепних та оригінальних речень додається ще 2 бали. Або роздати малюнки з елементами одягу певної країни і дати завдання домалювати їх із додаванням власних елементів.

Розв'язання творчих завдань також має свій позитивний вплив на розвиток творчо-інтелектуальних здібностей учнів. При цьому необхідно враховувати, як зазначає О. Пономарьов у розв'язанні творчої задачі такі дві основні фази:

1) фазу інтуїтивного пошуку та отримання інтуїтивного ефекту, інтуїтивного розв'язання (тобто фазу, яку в минулому іноді називали «психологічним» розв'язанням);

2) фазу його вербалізації, формалізації (тобто ту, яку відповідно зв'язували з «логічним» розв'язанням) [5].

Результати будь-якої діяльності, в тому числі й діяльності, підпорядкованої розв'язуванню творчої задачі, не завжди співпадають із поставленою метою. З одного боку, якась мета може бути не досягнута або досягнута частково. З іншого – в ході діяльності можуть бути отримані непередбачувані її результати. Причому ці результати діяльності можуть бути як бажаними, так і не зовсім. У зв'язку з цим під час аналізу діяльності необхідно одночасно враховувати прямий її продукт і побічний.

Під прямим продуктом діяльності слід розуміти такий результат діяльності, який відповідає усвідомлюваній цілі суб'єкта, що розв'язує задачу. «Прямий продукт дії, — пише О. Пономарьов, — відповідає свідомо поставленій цілі і може бути безпосередньо використаний у свідомій організації наступних дій (усвідомлюваний досвід)» [4].

Побічний продукт виникає не внаслідок тих дій суб'єкта, які прямо відповідають поставленій меті, а немовби поза нею. Цілком закономірно, що суб'єкт під час розв'язання творчої задачі спочатку використовує свідомо організований досвід. Як правило, цього досвіду для розв'язання творчої задачі не достатньо (якби це було не так, то ця задача для даного суб'єкта вже не була б творчою). Це призводить до необхідності отримання нових знань. У ході конкретної діяльності виникає інший досвід — неусвідомлюваний. Іноді він і містить у собі ключ до розв'язання творчої задачі. «Неусвідомлюваний досвід, як зазначає О. Пономарьов, — і проявляється в зручній момент у вигляді неочікуваної «підказки», яка приводить до інтуїтивного розв'язання» [4]. Використання побічного продукту дозволяє суб'єкту розв'язуючи творчу задачу підніматись по сходинках.

Методика навчання розв'язування задач є невід'ємною складовою дидактики різних предметів. Методи, за допомогою яких людина приходить до яскравих ідей, не з'ясовані, але загально визнано, що в цьому процесі використовуються аналогії, асоціації, стреси.

Метод спроб і помилок полягає в тому, що учень, зіштовхуючись із проблемою, шукає її розв'язання, перебираючи різноманітні варіанти, порівнює їх, робить спробу, помиляється, знаходить або не знаходить розв'язання. Реалізація цього методу вимагає багато часу, а помилки можуть обходитись занадто дорого. Тому метод застосовується тільки для вирішення найпростіших задач. До методу проб і помилок належать й інші несистематизовані прийоми розв'язання задач.

Методи психологічної активізації творчості дозволяють уникнути інерційності методу проб і помилок. Інерція мислення — серйозний бар'єр у пошуку нового, обмежує сферу пошуку розв'язання, асоціативні здібності, творчі можливості. Розглянемо деякі методи з цієї групи [1].

Метод синектики у застосуванні до процесу навчання може являти собою мозкову атаку, що виконується сильними учнями. При цьому конструктивна критика допустима. Особливість методу полягає в тому, що учні розв'язують проблему прийомами, які ґрунтуються на різноманітних видах аналогії. Використовуючи тільки початкову інформацію,

вони діють за поданою замкнутою схемою, проводячи аналіз, синтез й оцінку, доки не буде знайдено найкращий із можливих варіантів розв'язку.

Метод фокальних об'єктів полягає в тому, що об'єкт, який розглядається, тримають у фокусі уваги й наділяють його властивостями інших об'єктів, які не мають нічого спільного з ним. При цьому можуть виникати незвичайні комбінації, які потім розвивають способом вільних асоціацій. Таким чином, метод дозволяє поглянути на об'єкт під незвичайним кутом.

Метод аналогій. Розв'язання задач часто відбувається за аналогією й це можна з успіхом застосовувати для стимулювання нових ідей. Створення нового може бути підказане аналогічними ситуаціями, що трапляються в інших галузях знань. Різновидами методу аналогій є емпатія, тобто особиста аналогія й метод евристичних прийомів.

Метод контрольних запитань. Коректна постановка проблеми або правильно й точно сформульоване питання дозволяє пошук розв'язання або відповіді зробити більш ефективним. Сутність методу полягає в тому, що учень відповідає на контрольні питання за списком. Розглядаючи свою проблему в зв'язку з цими запитаннями, він може одержати або настановитися на варіант її розв'язання [1].

Алгоритм розв'язання творчих задач являє собою комплексну програму алгоритмічного типу, яка ґрунтується на законах розвитку систем і призначена для аналізу й розв'язання творчих завдань. Основою алгоритму є програма послідовних операцій щодо аналізу поставленого завдання й перетворення його в чітку схему. Аналіз схеми призводить до виявлення суперечності, а її усунення дає розв'язання поставленого завдання [1].

Для розвитку творчого мислення, самостійності, ініціативи, кмітливості доцільно використовувати не лише задачі, запропоновані навчально-методичною літературою, а й складені учнями самостійно під контролем учителя. Науково-теоретичною основою методики складання задач є органічний взаємозв'язок процесів складання та розв'язування задач, конкретизована модель взаємозв'язку вихідних фактів, абстрактної моделі-гіпотези, теоретичних висновків та експерименту у пізнанні, що найповніше відповідає діалектиці навчально-пізнавального процесу [1].

У системі творчих задач, розглядуваних у шкільному курсі, особливе місце посідають винахідницькі задачі. Проте такі задачі недостатньо подані в навчально-методичній літературі для вчителів технологій. Але думка про необхідність їх розгляду при вивченні

деяких предметів для розвитку творчих здібностей учнів висловлювалась неодноразово.

Як зазначає Ю. Саламатов, винахідницька задача – це така технічна задача, яка містить технічне протиріччя, що не розв'язується відомими технічними засобами та знаннями, причому умови задачі виключають компромісний розв'язок. Якщо технічне протиріччя подолано, задачу розв'язано – одержано винахід [1].

Розв'язання технічного протиріччя часто ґрунтується на якомусь ефекті, тобто на знанні законів, явищ, процесів, їх технічного застосування. Саме такі винахідницькі задачі, розв'язування яких ґрунтується на матеріалі, передбаченому шкільною програмою необхідно використовувати у навчальному процесі. Це найскладніші для середнього учня задачі, але вони найповніше формують головну творчу здібність (за Дж. Гілфордом – дивергентне мислення, що характеризується швидкістю, гнучкістю, оригінальністю та точністю).

Мислення звичайно починається з проблеми або питання, з подиву або вагання, з протиріччя. Подолання суперечності формує сміливість мислення, реалістичний підхід до розв'язування даної задачі.

Творчі задачі, в яких необхідно втілити ідею в конструкції, назвемо конструкторськими [1]. Взагалі різниця між поняттями «винахідницька задача» та «конструкторська задача» є умовною. «Винайдені» учнями конструкції не завжди навіть практично здійснювані, оскільки учні не мають достатньої підготовки і не враховують значну кількість побічних явищ. Але такі задачі дуже корисні, оскільки дозволяють школярам відчувати себе «конструктором», вчать критичному мисленню.

Одним із основних видів уроку, який постійно використовується на уроках трудового навчання та сприяє формуванню творчо-інтелектуальних здібностей учнів є лабораторні роботи. Це, як ми зазначали раніше, інтерактивна технологія, яка використовується досить давно, але за багато років не втратила своєї значущості для навчального процесу. Лабораторні заняття на уроках трудового навчання є відмінними від такого виду роботи на інших предметах тим, що саме тут учень може більш повно використати свої знання та показати вміння та здібності. Правильна організація лабораторних робіт допомагає учням не лише міцно засвоїти теоретичну частину, а й привчає їх до самостійної та творчої роботи.

На думку відомого вченого К. Тімірязєва, люди, які навчалися простим вимірюванням, спостереженням і дослідам, опановують навички і вміння самим ставити запитання і одержувати на них конкретні відповіді,

виявляються на вищому розумовому рівні порівняно з тими, хто такої школи не використав [7].

Лабораторні роботи, пов'язані з елементами дослідництва і конструювання, найбільше відповідають до застосування знань на практиці, тому такі роботи розвивають вміння оперувати знаннями, логічно мислити, виявляти творчість і припущення, дають змогу виділяти та використовувати допоміжні елементи знань у вигляді опорно-пізнавальних наочних ознак дій і тим самим сприяють формуванню необхідної структури знань і вміння їх застосовувати [6].

В організації лабораторних і практичних занять головне зуміти піти назустріч інтелектуальним силам дитини, викликати їх до діяльності, створити сприятливе педагогічне середовище для їх становлення і одночасно формувати особистість дитини, її знання, світогляд. Лабораторні роботи повинні бути спрямовані не лише на засвоєння того чи іншого матеріалу і на формування найпростіших експериментальних навичок, а й на здатність до самостійного пізнання, творчості, перетворення знань.

За змістом і організацією лабораторні заняття повинні забезпечувати принцип вільного вибору. Дітям дуже подобається експериментувати, працювати з приладами, моделями. Отже, треба дати можливість кожній дитині повірити в свої сили через відчуття вільного вибору з урахуванням своєї самооцінки. У виборі варіантів діяльності прихована не лише можливість для самооцінювання, а й простір для самостійної творчої думки, умовиводів, міркувань. У таких педагогічних умовах кожна дитина здатна до подолання труднощів, максимального розкриття своїх здібностей.

Національна державна програма «Освіта» передбачає підготовку конкурентноспроможної особистості, що обов'язково має включати в себе і творчо-інтелектуальний розвиток. У реалізації цих завдань основна роль відводиться загальноосвітнім навчальним закладам.

Підводячи підсумок, на основі результатів нашого дослідження та беручи за основу погляди науковців, ми стверджуємо, що використання на уроках трудового навчання завдань, спрямованих на активізацію інтелектуальної сфери школярів, дозволяє не лише підвищити рівень знань учнів за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, а й сприяє розвитку їх творчо-інтелектуальних здібностей. Правильний підбір інтерактивних методів та засобів навчання надає заняттю з трудового навчання природності та досконалості. Звідси виходить, що діяльність учнів під час розв'язування

завдань, спрямованих на активізацію інтелектуальної сфери, є творчою і, звичайно ж, сприяє розвитку їх творчо-інтелектуальних здібностей. Якщо ще в школі учень опанує різні методи розв'язку таких завдань, то це неодмінно допоможе йому в майбутньому житті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давиденко А.А. Науково-дослідницька діяльність учнів – членів Малої академії наук України: [Посібник для вчителів та учнів]. / Давиденко А.А. – Чернігів, РВВ ЧОШПО, 2001. – 38 с.
2. Пізнай себе: Уроки для підлітків / [упоряд. Т.Гончаренко] – К.: Ред. загальнопед. Газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»)
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / Пометун О., Пироженко Л. // Відкритий урок. – 2003. – №3 – 4, – С. 17 – 31.

4. Пономарев Я.А. Психологія творчества / Пономарев Я.А. – М.: Наука, 1976. – 304 с., с. 193-194
5. Пономарев Я.А. Психологія творчества і педагогіка / Пономарев Я.А. – М.: Педагогіка, 1976. – 280 с, с. 194
6. Пуляк О.В. Дидактичні засади професійної підготовки вчителів природничих дисциплін з безпеки життєдіяльності: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Пуляк Ольга Василівна. – Кіровоград, 2006 – 195 с.
7. Тимирязев К.А. Наука и демократия. Сборник статей 1904–1919 гг./ Тимирязев К.А. – М.: Соцгиз, 1963. – 347 с

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мироненко Наталя Василівна - аспірант кафедри педагогіки КДПУ імені Володимира Винниченка
Наукові інтереси: підготовка вчителя технологій до формування в учнів середньої школи творчо-інтелектуальних здібностей

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО – ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ФІЛАНТРОПІЗМУ.

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

В статті автор розглядає історію розвитку та основні напрями діяльності німецької течії філантропізму кінця XVIII століття – початку XIX століття.

В статті автор розглядає історію розвитку та основні напрями діяльності німецького течення філантропізму кінця XVIII століття – початку XIX століття.

Ключові слова: філантропізм, філантропісти, просвітництво.

В сучасних умовах розвитку освіти спостерігається глибоке зацікавлення історичним минулим. Педагоги та історики намагаються переосмислити та узагальнити освітній досвід, набутий впродовж багатьох віків не лише на Україні, а й далеко за її межами.

Звернення до історії педагогіки, а саме, педагогіки філантропізму, дозволить майбутнім педагогам скласти більш повне уявлення про передумови та джерела розвитку німецької течії філантропізму кінця XVIII століття - початку XIX століття та дасть можливість орієнтуватися у різних педагогічних напрямках, творчо використовувати педагогічну спадщину педагогіки філантропізму для розв'язання сучасних освітніх проблем.

У сучасній педагогічній літературі вивченню окремих аспектів філантропізму присвячені праці Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, Г. Коваленко, А. Ліготського, З. Малькової.

Важливе значення для вивчення педагогіки філантропізму мають наукові роботи Б. Кемпера, Г. Пфауха, А. Рабле, Р. Штаха, В. Форбротта.

Але до сьогодні спеціального дослідження з питань становлення та розвитку течії філантропізму в педагогічній літературі немає.

Враховуючи актуальність та недостатній ступінь дослідженості метою даної статті є аналіз психолого – педагогічних та соціально - економічних передумов виникнення педагогіки філантропізму.

До кінця XIII століття Німеччина носила назву «Священна Римська імперія німецької нації». Але насправді такої монолітної нації не було, ніякої німецької держави не існувало. Німеччина фактично складалася з великої кількості невеликих феодальних володінь, число яких досягало 2000. Найбільшими з німецьких держав були Пруссія і Австрія, які завжди боролися між собою за право бути основним ядром навколо якого об'єднається німецька нація.

Феодальна роздробленість та кріпосна залежність християнства були значною перешкодою на шляху розвитку капіталістичних відносин.

Німецькі міста середини XIII століття майже нічим не відрізнялися від середньовічних міст. В них як і раніше процвітало ремесло. Так само як і в середині століття досить тяжкою була торгівля між окремими феодальними державами, які висували кордонні бар'єри.

Не дивлячись на економічну відсталість німецьких держав середини XIII століття від передових країн Західної Європи, в них все ж таки йшов процес розвитку промисловості, чому в багатьох випадках сприяли самі феодали, які прагнули отримати нові джерела доходу. В цей час з'являються перші мануфактури, фабрики, робляться окремі

спроби примінити капіталістичні методи при веденні сільського господарства.

Таким чином, розвиваючись в Німеччині капіталістичні відносини показали свій позитивний вплив на розвиток багатьох німецьких держав, в першу чергу в найбільших, в таких як Пруссія.

В 1740 році на пруський престол вступив Фрідріх II. Батько Фрідріха II, Фрідріх Вільгельм I, розумів, що розвиток освіти сприяв економічному розвитку. Тому він ввів обов'язковим відвідування школи всіма дітьми, що правда, це фактично не виконувалося. Його заслугою було відкриття великої кількості як народних шкіл так і воєнних, які були призначені головним чином для представників привілейованих шарів суспільства.

Турбота пруської держави про відвідування дітьми школи пояснювалася досить просто: розвиток господарства потребував наявності в працівників визначеного рівня елементарної грамотності, яка заключалася у вмінні хоча б читати і писати. В кращому випадку в цей мінімум входило арифметичне знання, але це було не обов'язковим. Основне місце в шкільних заняттях відводилося вивченню християнського віровчення, що повинно було сприяти вихованню покірних віроповіданих пруського монарха.

Держава не фінансувала утримання народних шкіл. Будівництво та ремонт шкільних будівель, придбання посібників та навчального матеріалу, оплата вчителів – все це було за рахунок тих грошей, які знімалися з батьків як оплата за навчання їх дітей. Відсіювання дітей зі школи відображалося на матеріальному благополуччі як дітей так і вчителів. Ось чому така велика увага приділялася ретельному відвідуванню школи учнями.

Кінець XVIII століття - початок XIX століття був періодом пошуків шляхів розвитку педагогіки філантропізму і його втілення в практиці. Прибічники різних педагогічних ідей неоднаково ставилися до філантропізму і його виховні функції втілювали по – різному. Не було чітко визначеного поняття філантропізм. Під ним розуміли форму організації начального процесу, принципи роботи учнів. Можна сказати, що ця проблема перебувала на етапі розробки, оскільки чітко окреслених методологічних засад не існувало.

Протягом першої половини XIX століття в розвинених країнах світу формувалась система масової освіти, поява яких зумовлена промисловою революцією кінця XVIII століття – початку XIX століття. Вперше приймаються закони в галузі освіти, школа залучається у сферу державних інтересів. Школа XIX

століття була першим досвідом масового навчання і вже скоро показала як позитивні, так і негативні наслідки свого існування.

У XIX столітті в державах Західної Європи набирали силу демократичні рухи: з'являлися народні партії, гуртки самоосвіти, різноманітні політичні течії, набирали обертів революційні настрої, що посилювало увагу до демократизації суспільства загалом і школи зокрема. Школа вже не могла ґрунтуватися повністю на авторитарних засадах і вимагати від учнів повного підкорення. Необхідно було шукати інші форми організації, які б задовольнили потреби учнів.

XVIII століття – століття науки. Народні школи були тільки для дітей християн. Для дітей ремісників, торговців та малозабезпечених існували свої школи. Для дворянства були рицарські академії, для багатії буржуазії – гімназії. Перед всіма цими типами шкіл стояло визначене завдання: вони повинні були готувати своїх вихованців зайняти в суспільстві раніше відоме місце в залежності від їх суспільного стану.

Для тих, хто в майбутньому повинен був присвятити себе наукам, призначалися так звані учені або латинські школи, в яких головне місце займало вивчення давніх мов та філософії. В кінці XVIII століття в навчальний план цих шкіл почали включатися нові мови, історія, більше уваги почали приділяти точним наукам.

Перша спроба організувати реальну школу була зроблена проповідником Х. Землером в Галле на початку XVIII століття. Але Х.Землер створив не загальноосвітню реальну школу, а професійні класи, які давали поглиблену підготовку з механіки, математики та різних ремесел. Ця перша справжня школа в Німеччині дуже швидко перестала існувати.

Більш вдалою була спроба пастора І. Ю. Геккера, в 1747 році, який відкрив в Берліні «Економічно – математичну реальну школу», в якій навчали трьома мовами (німецька, французька, латинська), механіці, математиці, архітектурі, історії та географії. Крім того, в навчальний план школи І.Геккера включалися різні курси з ремесла. Цей навчальний заклад користувався великим успіхом, в майбутньому, по прикладу цього закладу в різних містах Німеччини був відкритий цілий ряд таких шкіл.

Значних змін в XVIII столітті зазнало і ставлення до науки. Колишня, схоластична філософія повністю втратила свій авторитет. Нова, раціоналістична філософія потребувала значно глибшого вивчення математики.

З гуманітарних наук в рицарських академіях крім мов викладалася історія, країнознавство, географія, юридичні науки. Крім цього, в навчальний план дворянських

навчальних закладів входили ще і спеціальні предмети, які давали вихованцям знання і уміння, які вважалися необхідними для кожного хто був при дворі: генеалогія царського дому, геральдика, фізичні вправи, верхова їзда, танці, фехтування. Вихованці рицарських академій практично засвоювали придворний етикет, будучи присутнім на різних прийомах.

Таким чином, навчання в дворянських навчальних закладах Німеччини кінця XVIII століття в значній мірі почало носити реальний характер, даючи дітям феодальної знаті якщо не досить глибоку, то досить широку загальну освіту.

Так поняття освіти поступово ставало більш глибоким; головною була ідея «внутрішніх сил, енергії», тобто ідея саморозвитку індивіда [3;10]. Але, так як ці сили повинні розвиватися, а розвиток їх можливий лише коли відбувається на практиці, якою вони перевірялися, тому В.Гумбольдт висуває думку: «людині потрібен його оточуючий світ, в якому він тренував би свої здібності і в якому думка його, як чиста форма набувала свій матеріал, свій зміст» [5;12]. Він намагався як найкраще зрозуміти світ, щоб стати до нього максимально ближче. Так становлення особистості, в першу чергу, зводилося до самовиховання.

З досить швидким ростом промисловості і посиленням влади буржуазії в XVIII столітті дворянство поступово почало втрачати свої позиції в суспільстві. Буржуазія почала відігравати важливу роль в державі.

В зв'язку із зрівнянням прав аристократії та буржуазії в значній мірі втратили своє значення і дворянські навчально – виховні заклади. Діти дворян знову почали отримувати освіту в гімназіях і університетах. Закінчення їх стало обов'язковою умовою для дворян, які готувалися до державної служби. Потрібно відмітити, що рицарські академії не зникли безслідно. Їх вплив на розвиток середньої і вищої освіти в XIX столітті проявився в тому, що з них був взятий досвід фізичного виховання, якому в латинських школах не приділялося ніякої уваги.

Німецька класична література та філософія кінця XVIII століття - початку XIX століття являла собою найвище досягнення буржуазної думки не тільки в Німеччині, але й у міжнародному масштабі; в подальшому розвиток буржуазної думки йшов вже вгору.

Важливим явищем в житті Німеччини стає промисловий переворот, який завершився в 50 – 70-х роках XIX століття після буржуазної революції 1848 – 1849рр.

Розвиток нового суспільного класу – буржуазії – в Німеччині, як і в інших країнах

Західної Європи, викликав специфічний ідейний рух - «Просвітництво», направлений проти феодалізму, який посилювався в XVIII столітті. В Німеччині цей рух розвивався в умовах економічної та політичної відсталості всієї держави. В зв'язку з цим німецьке просвітництво носило більш абстрактний, обмежений характер, ніж наприклад у Франції чи Англії.

Не дивлячись на економічну відсталість і політичну роздробленість Німеччини, серед молодого німецької буржуазії виділилися цілий ряд прогресивних мислителів. Ця боротьба проти феодалізму у всіх її проявах намагалася виробити свою власну ідеологію, своє власне світобачення, яке допомогло б їй зайняти положення в суспільстві, якщо не вище, то нарівні з дворянством.

Опозиція буржуазії по відношенню до феодальних порядків, викликана переходом до капіталістичного способу виробництва, знаходила своє відображення в усіх сферах життя. Однак німецька буржуазія того часу була консервативною в політичному відношенні, що пояснювалося її слабкістю як суспільного класу так і залежністю від аристократії. Її боротьба за емансипацію обмежувалася головним чином бажанням знищити нерівність, до зрівняння в правах «діючої» буржуазії з «байдюкуючими» дворянами.

Обмеженість мислення німецької буржуазії проявлялась дуже яскраво в тому, що, усвідомлюючи необхідність змінення існуючих суспільних відносин, більшість ідеологів нового класу уявляли собі ці зміни можливими без революції, шляхом реформ, шляхом просвітництва.

Ідеологи передової частини німецької буржуазії вважали, що головною причиною всіх соціальних несправедливостей була обмеженість самих людей. Тому для знищення суспільного зла вони вважали необхідним в першу чергу змінити зміст і характер навчання та виховання, що повинно було б, на їх думку, привести до зміни відносин між людьми, до зміни самих людей.

Таким чином, замість вимоги повного знищення феодалізму ідеологи молодого німецької буржуазії висунули ідею духовного звільнення людей, яка у майбутньому реформувала б суспільні відносини.

Один з найбільш відомих ідеологів німецької буржуазії другої половини XVIII століття Ернест Христіан Трапп писав: «Нехай так добре підготовлене покращення шкіл перестане бути тільки сном людства, а перетвориться в джерело щастя у всіх країнах світу на землі, допомагаючи розвитку всіх наук та мистецтв. Нехай це буде дійсністю, яка

перетворить землю в рай» [4;25]. Не важко помітити, що ця точка зору нагадує французьких просвітників XVIII століття, які вплинули на ідеологію німецької буржуазії того часу, яка тільки формувалася.

До кінця XVIII століття в Німеччині з'явилася ціла плеяда так званих «нових вихователів», які намагалися на практиці зробити «революцію в педагогіці», про необхідність якої писав І. Кант [2;45]. Їх заслугою було створення шкіл нового типу, змінення змісту та методів навчання та виховання дітей.

Серед «нових вихователів» найбільш видатне місце в історії німецького Просвітництва займали представники філантропізму. Вони значно вплинули на розвиток теорії та практики виховання в багатьох країнах.

Педагоги – філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, виховувати корисних громадян – патріотів, діяльних і люблячих життя людей. Основним принципом вони проголосили «Природа, школа, життя», а реалізувати свої педагогічні ідеї намагалися в створюваних ними навчально – виховних закладах нового типу – філантропіах.

Педагоги – філантропісти стали основоположниками ряду важливих педагогічних ідей: шкільна гімнастика (Гутс - Мутс), трудове навчання (Блаше), дитяча література (Кампе), педагогічна освіта (Трапп).

Вони намагалися здійснити перетворення в освіті та вихованні при існуючому суспільному устрої. Філантропісти, досліджуючи проблеми формування особистості, відзначали негативний вплив суспільства на молоду людину. Їх педагогічна концепція привела до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Вони вказували, що люди стають гуманними завдяки вихованню.

Виховні погляди філантропітів ґрунтуються на моральному та естетичному вихованні. Педагоги акцентують увагу на трудолюбивості, розвитку кращих якостей людини. Герої їх творів можуть послужити прикладом українській молоді, тому що вони борються із неправдою, злом, насильством, учаться керувати своїми бажаннями, бути слухняними, скромними, акуратними. Прикладом цього є морально-естетичні праці Х. Зальцмана («Дешо про виховання», « Карл фон Карлсберг», « Генріх Гласкопф») та І. Кампе («Робінзон Крузо»), в яких автори подають багато описів природи, оспівують ідеали краси, засуджують усе потворне і лихе. Зокрема, у концепції виховання і освіти Х. Зальцмана міститься програма виховання джентльмена. Особа джентльмена у К.Г. Зальцманна –

людина, яка володіє розумом та є культурною. «Лише думаюча людина, розум якої поєднується з здоровим глуздом може упорядкувати своє життя у навколишньому світі [3, 38]», - повчає письменник. Тому важливе місце у педагогічній концепції просвітників належить моральному вихованню. Уміння керувати своїми бажаннями, працелюбство, стійкість, слухняність, правдивість, скромність і акуратність, любов до чистоти і порядку, дисципліна, повага до людей - все це входило в програму морального виховання зростаючої особистості.

Вихована людина – це та, якій вчинки диктує розум, і яка вміє діяти всупереч своїм почуттям і бажанням. У самообмеженні і самодисципліні просвітники бачили необхідну умову розумної поведінки людини за різних обставин життя. Водночас моральні норми і правила мають стати глибоко внутрішніми особистими якостями. З огляду на це, головну мету виховання просвітники вбачали у розвитку в особистості внутрішньої потреби активного засвоєння високих моральних принципів.

Загалом мету і завдання виховання людини просвітники вбачали у взаємодії особистості й суспільства висуваючи на перше місце становлення громадянина, формування моральних якостей людини, яка здатна реалізувати високі ідеали.

В своїх теоретичних працях та практичні діяльності філантропісти виходили з того, що покращення умов життя людей неможливе без попереднього покращення праці в навчально – виховних закладах. Філантропісти вважали, що з ряду існуючих шкіл ні одну з них не можливо розглядати як зразкову, так як не одна з них не відповідала потребам розвитку суспільства. Відштовхуючись від цього філантропісти прийшли до висновку, що потрібно створювати всю систему виховання та навчання заново, відкриваючи школи нового типу, де б працювали нові вчителі.

Навчання, на думку філантропістів, повинне мати практичну спрямованість, кожний предмет, що вивчається, має дати певну користь. Їхні вихованці мають бути не тільки підготовлені до ведення практичних справ, а й усвідомлювати свою відповідальність, прагнути до добродесного життя, виявляти інтерес до навчання того, в чому він буде корисний своїй країні.

Побудувати державу і сформувати виховану й культурну людину не можливо без розуму. Суспільство розвивається і об'єднується на основах та принципах розуму. Розум – це форма пізнання. Просвітники пропагували не лише можливості людського мозку, а й на ділі застосовували їх. Саме в

епоху просвітництва, коли головною цінністю було проголошено людину і її розум, власне поняття естетичного стало певним, загально визнаним терміном, про сенс якого розмірковували не тільки мислителі тієї доби і верхівка освіченого суспільства, а й проста публіка. Відтак разом із просвітниками, які утверджували як засади світу ідей (істина, добро, краса), - представники різних течій суспільної думки і художньої творчості культури пов'язували з розумом, морально-етичним началом. Й. Зальцманн пояснює, що у людині свобода для того, щоб вона пізнала радість буття, примножила красу у суспільстві, у творах він змальовує високу моральну особистість, яка володіє силою характеру, старанням, працелюбністю, доброчесністю.

Засобом розвитку важливих моральних якостей особистості є освіта. Значна увага філантропістів до освіти зосереджується в тому, щоб подолати нещастя за допомогою знань. Й. Базедов вважав виховання джерелом оновлення людини, здатним злу людину зробити доброю і чуйною. Виховання спрямовує її до істини та добра. Підвладним для виховання є зміна людської природи.

Під вихованням Й. Зальцманн розуміє вивчення стану людини. Для нього вихованою є людина, яка повинна пройти «свою вищу школу», в якій пізнається тернистий шлях випробовувань життя. «Хто не навчиться в ній нічого, не навчиться вже нічого ніколи» [5; 36], - пише автор. Отож, справжнє виховання полягає у вправах.

Аналізуючи сучасну їм школу, критикуючи формалізм, зубріння, класицизм, сувору дисципліну та інші вади, філантропісти накреслили основні шляхи та напрями вдосконалення навчально-виховного процесу:

- розширення змісту освіти за рахунок введення реальних предметів та нових мов: математика, природознавство, географія, історія, філософія, логіка і ін.

- широке використання новітніх підручників і посібників, складених в дусі ідей Я. А. Коменського та інших діячів;

- застосування нових прогресивних методів та форм навчання й виховання, які були засновані на принципах наочності, активності; введення в навчальний процес елементів досліджень;

- поєднання фізичного і розумового розвитку, вдосконалення трудового виховання (дітей привчали до праці сільськогосподарського і ремісничого характеру).

Саме в епоху просвітництва, коли головною цінністю було проголошено людину і її розум, власне поняття естетичного стало

певним, загально визнаним терміном, про сенс якого розмірковували не тільки мислителі тієї доби і верхівка освіченого суспільства, а й проста публіка. Відтак разом із просвітниками, які утверджували як засади світу ідей (істина, добро, краса), - представники різних течій суспільної думки і художньої творчості культури пов'язували з розумом, морально-етичним началом. Й. Зальцманн він пояснює, що у людині свобода для того, щоб вона пізнала радість буття, примножила красу у суспільстві, він змальовує високу моральну особистість, яка володіє силою характеру, старанням, працелюбністю, доброчесністю.

Із метою підвищення ефективності трудового гарту вихованців філантропісти рекомендували змалку формувати працелюбність і старанність, привчати дітей до ручної праці, залучати до виготовлення найпростіших іграшок, впроваджувати працю як навчальний предмет у школі, відвідувати майстерні робітників тощо.

Отже, розвиток нового суспільного класу – буржуазії – в Німеччині, як і в інших країнах Західної Європи, викликав специфічний ідейний рух - «Просвітництво», направлений проти феодалізму, який посилювався в XVIII столітті. В Німеччині цей рух розвивався в умовах економічної та політичної відсталості всієї держави. Педагоги-філантропісти намагалися здійснити перетворення в освіті та вихованні при існуючому суспільному устрої. Виходячи з того, що людина є продукт середовища, філантропісти зробили висновок, що в усіх суспільних недоліках винне соціальне середовище. Існуючий лад необхідно замінити розумним суспільством, яке б відповідало природі людини, її прагненню до щастя, до прекрасного. Основний шлях до цього вони вбачали у поширенні освіти та виховання. Філантропізм ґрунтувалося насамперед на вірі в можливість змінювати людину на краще.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Гадамер Х. – Г. Істина й метод. Основи філософської герменевтики. М., 1988.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст., - Тернопіль, 1996.
3. Мамонтов Я. Хрестоматія педагогічних течій . – Харків: Госиздат України, 1924.
4. Оуен Р. Новий погляд на суспільство, або досліди із створення людського характеру.// Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. М.: Просвещение, 1981.
5. Педагогические изыскания в Европе и Америке. – М.: Работник просвещения. – 1930.
6. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж. – Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Москаленко Олена Миколаївна – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико – педагогічних процесів Німеччини к. XVIII – поч. XIX ст.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Наталія МУШИНСЬКА (Ізмаїл)

У статті розкриваються педагогічні умови формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів. Розглядаються пошукові завдання різної складності, індивідуальні навчально-дослідні завдання, засоби позааудиторної діяльності студентів.

В статье раскрываются педагогические условия формирования компетентности саморазвития будущих экономистов. Рассматриваются поисковые задания разной сложности, индивидуальные учебно-исследовательские задания, средства внеаудиторной деятельности студентов.

Ключові слова: педагогічні умови, індивідуальні навчально-дослідні завдання.

Однією з найважливіших проблем сучасної професійної педагогіки є створення умов для активного саморозвитку особистості протягом життя. Вищий навчальний заклад є тією установою, яка забезпечує своєрідну стартову платформу для розвитку майбутнім фахівцем власного професіоналізму й творчих сил, збагачення досвіду наукової праці, розширення системи знань. Ця проблема пов'язана з такими пріоритетними науково-практичними завданнями, як орієнтація особистості на максимально повне виявлення своїх індивідуальних можливостей у професійній сфері, розвиток критичної рефлексії, формування соціальної, комунікативної, інтеркультурної, інформаційної компетентностей.

Окреслене завдання, як засвідчив аналіз наукових джерел, вивчалось в таких принципово важливих аспектах, як-от:

– методологічний базис професійної підготовки фахівців (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушнір, Н. Ничкало, В. Радул),

– система компетентностей особистості фахівця (Н. Бібік, М. Князян, О. Овчарук, О. Савченко),

– педагогічні засади активізації саморозвитку студентів (О. Біла, Н. Кічук, Я. Кічук).

Втім, проблема формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів не була предметом спеціального наукового дослідження, що й зумовило необхідність висунення такої мети статті: розкрити сутність і структуру компетентності саморозвитку та висвітлити систему педагогічних умов її формування у майбутніх фахівців економічного профілю.

Дослідження наукових джерел (Н. Кічук, М. Князян) дозволяє стверджувати, що компетентність саморозвитку майбутніх економістів – це є інтегративне утворення, яке

відображає прагнення до вдосконалення й актуалізації унікальності студента, його духовності, знання засобів розвитку своїх можливостей та вмінь втілювати власні ідеї на практиці в економічній сфері.

Провідними компонентами компетентності саморозвитку майбутнього економіста є такі: мотиваційний (представлений такими утвореннями, як моральні норми, мотиви й інтереси), ресурсний (містить знання про сутність саморозвитку в економічній діяльності, засоби самоздійснення в підприємницькій творчості), функціональний (відображає володіння вміннями програмувати, проектувати шляхи власного саморозвитку, діагностувати результативність цих процесів).

Вивчення наукових праць з організації навчально-виховного процесу [3; 4] при підготовці економістів дозволяє висунути таку систему педагогічних умов оптимізації розвитку окресленої компетентності:

– сформувати особистісну платформу саморозвитку через залучення студентів до виконання дворівневого комплексу пошукових завдань з дисциплін «Психологія і педагогіка», «Філософія», «Етика і естетика», «Культурологія»;

– збагатити знанієвий ресурс студентів з проблеми саморозвитку завдяки впровадженню системи індивідуальних навчально-дослідних завдань з дисциплін гуманітарного блоку;

– активізувати позитивну мотивацію в позааудиторній навчально-виховній діяльності з мобілізації професійно важливих якостей майбутнього економіста.

В ході експериментальної роботи за першою педагогічною умовою нами були впроваджені в навчальний процес акумулятивно-адаптивний і креативний рівні завдань, де:

– акумулятивно-адаптивні завдання мають на меті розширення й поглиблення знань майбутніх економістів щодо психологічної сутності й педагогічного супроводу формування явищ, котрі багатогранно відображають феномен «компетентність саморозвитку особистості», а також специфіку виявлення цієї компетентності у майбутніх економістів; ці завдання орієнтовані на створення необхідного й достатнього інтелектуально-пізнавального фонду, на базі якого актуалізуються індивідуальні психологічні ресурси саморозвитку;

– креативні завдання спрямовані на розширення можливостей студентів до трансформації, комбінації, систематизації, генерування ідей щодо формування компетентності саморозвитку у вигляді проєктів, забезпечують адекватну і динамічну орієнтацію в проблемних ситуаціях, пов'язаних з необхідністю швидкого висування багатьох статистично рідких варіантів забезпечення саморозвитку; окреслений рівень завдань передбачає комплектування діагностичних систем з оцінювання сформованості компетентності саморозвитку особистості.

Наприклад, у ході викладання навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія» всі розроблені нами завдання були класифіковані відповідно до окреслених вище рівнів та мети, котра передбачала формування певного компоненту компетентності саморозвитку. Наведемо завдання, які були впроваджені в експериментальній роботі на базі Одеського інституту фінансів та міжнародної торгівлі:

Акумулятивно-адаптивні завдання

Мета: формування мотиваційного компонента.

Завдання № 1. З метою аргументації пріоритету духовних цінностей як детермінанти розвитку й саморозвитку особистості М. Боришевський стверджує: «Лише духовно довершена людина здатна зрозуміти, що тільки завдяки іншим, завдяки творенню добра для інших вона може якнайповніше розвинути й реалізуватися» [1, с.49]. Проаналізуйте цю ідею й доведіть її доцільність, підтверджуючи її цитатами із праць вітчизняних і зарубіжних науковців.

Завдання № 2. В чому полягає свобода особистості при виборі нею життєвої мети? Як пов'язана життєва мета із саморозвитком?

Завдання № 3. Як взаємодіють свідомість, мислення й духовність у саморозвитку особистості? Накресліть діалектику їх взаємозв'язку, проаналізувавши такий вислів В. Кременя: «мисленневий потенціал не стільки повідомляє нові думки, скільки змінює свідомість людини, відкриває багатовимірний континуум, у якому поміщаються нові духовні виміри» [5, с.16].

Мета: формування ресурсного компонента.

Завдання № 1. Розкрийте сутність понять «саморозвиток», «самореалізація», «самовдосконалення» й покажіть їхній взаємозв'язок.

Завдання № 2. В чому полягає тенденція до оптимізації власного потенціалу? Доведіть думку В. Маркова, що «оптимізація може вважатися успішною лише в тому випадку, коли особистості вдається досягнути

гармонійного розвитку й самореалізації у всіх життєво важливих для неї сферах» [7, с. 162].

Завдання № 3. Після уважного вивчення сутності поняття самоздійснення, що є процесом пріоритетного змінювання глибин цілісного особистісно-діяльнісного стану людини, в ході якого саморозкривається, оновлюється й вдосконалюється її духовна сутність, поясніть, як взаємодіють феномени «саморозвиток» і «самоздійснення»?

Мета: формування функціонального компонента.

Завдання № 1. Дослідіть сутність понять «трансформація вихідних позицій», «генерація ідей», «комбінування положень». Якою є роль цих умінь у збагаченні знань компетентності саморозвитку майбутнього економіста?

Завдання № 2. Розкрийте психолого-педагогічну сутність поняття «рефлексія». Яким чином цей феномен пов'язаний із феноменами «самопостереження», «інтроспекція», «ретроспекція»?

Завдання № 3. Назвіть ті розумові дії, котрі можуть бути віднесені до структури функціонального компонента компетентності саморозвитку майбутнього економіста. Висвітліть етапи формування розумових дій відповідно до теорії П. Гальперіна.

Креативні завдання

Мета: формування мотиваційного компонента.

Завдання № 1. Укомплектуйте словничок висловлювань видатних діячів науки, культури, відомих педагогів щодо необхідності саморозвитку особистості й шляхів найповнішого виявлення своїх найкращих сторін у цьому процесі. Запропонуйте розділи цього словничка висловлювань, класифікуйте відповідно до них всі знайдені вами цитати.

Завдання № 2. Назвіть ті цінності, що входять до складу мотиваційних утворень компетентності саморозвитку. Запропонуйте власний варіант їхньої класифікації ієрархічного характеру. Доведіть вашу думку.

Завдання № 3. Проаналізуйте образ тієї ділової людини, яка може виступити вашим ідеалом саморозвитку. Складіть програму інтерв'ювання цієї особистості з метою висвітлення її життєвих цілей, ціннісних орієнтирів та засобів самовдосконалення.

Мета: формування ресурсного компонента.

Завдання № 1. Розкрийте сутність поняття «акмеологічний розвиток особистості». Виокремте компоненти цього феномена, накресліть його структурну схему й сформулюйте правила ефективного акмеологічного саморозвитку особистості майбутнього економіста.

Завдання № 2. Розробіть систему взаємозв'язку таких феноменів, як «науковий світогляд особистості», «Я-концепція особистості», «компетентність саморозвитку», та утворіть модель їх взаємовпливу.

Завдання № 3. Схарактеризуйте вольові якості особистості (цілеспрямованість, принциповість, наполегливість, рішучість, самостійність, витримка). Розкрийте сутність окреслених якостей, доповніть їхній перелік та систематизуйте їх за ступенем важливості для забезпечення активного саморозвитку особистості економіста.

Мета: формування функціонального компонента.

Завдання № 1. Проаналізуйте ваші досягнення саморозвитку, розкриваючи «Я-минуле», «Я-реальне», «Я-майбутнє». Побудуйте графік вашого саморозвитку, який охоплює ваше минуле, теперішнє й майбутнє життя. Назвіть піки вашого саморозвитку в індивідуальному, соціальному, професійному просторах. Що ви хотіли б виправити? Утворіть систему перспектив вашого оптимального саморозвитку як економіста.

Завдання № 2. Назвіть види спрямованості особистості. Який з видів, на вашу думку, має домінувати з метою забезпечення результативності компетентності саморозвитку економіста? Підберіть методи діагностики спрямованості особистості, розробіть власні варіанти анкет з метою виявлення виду спрямованості.

Завдання № 3. Проаналізуйте наукову позицію М. Холодної, відповідно до якої основою психологічного зростання особистості є диференціація та інтеграція пізнавального досвіду, котрі постійно прогресують. Розкрийте та схарактеризуйте взаємозв'язок та взаємозалежність між саморозвитком особистості і розширенням її пізнавального простору.

В процесі викладання навчальної дисципліни «Філософія» нами були запропоновані майбутнім економістам завдання такого типу:

Акумулятивно-адаптивні завдання

Мета: формування мотиваційного компонента.

Завдання № 1. Назвіть вимоги до досконалої особистості, висловлені Конфуцієм. Проаналізуйте їх та доведіть їхню значущість для саморозвитку економіста.

Завдання № 2. Здійсніть коментар актуальності такої думки Сенеки: «Якщо немає наступного росту, виходить, близьким є занепад» [9, с. 16].

Завдання № 3. Висловіть вашу позицію щодо цілевідповідності людського життя, висунуту Б. Паскалем: «ми безтурботно

прямуємо до безодні, закривши очі чим-небудь, аби не бачити, куди біжимо» [6, с. 218].

Завдання № 4. Схарактеризуйте ідеал людини у кордоцентричній філософії Г. Сковороди.

Мета: формування ресурсного компонента.

Завдання № 1. Якими були вимоги щодо саморозвитку особистості у філософії Просвітництва в Україні?

Завдання № 2. Назвіть і схарактеризуйте функції цінностей у саморозвитку особистості.

Завдання № 3. Як взаємодіють соціальна свідомість особистості, її відповідальність, вільний вибір та саморозвиток?

Мета: формування функціонального компонента.

Завдання № 1. Схарактеризуйте сенс буття людини та засоби її самовдосконалення в полі екзистенціальної філософії.

Завдання № 2. Накресліть програму саморозвитку економіста з урахуванням таких філософських течій, як позитивізм та прагматизм.

Завдання № 3. Сформулюйте комплекс вимог щодо якостей та вмінь, котрими має володіти сучасний професіонал у контексті американського соціал-реконструктивізму?

Креативні завдання

Мета: формування мотиваційного компонента.

Завдання № 1. Складіть бібліографічний довідник видатних діячів світової економіки. Опишіть внесок кожного у розвиток економічної сфери. Хто з цих людей міг би бути вашим ідеалом і чому?

Завдання № 2. Опишіть духовну сферу господарської діяльності країни. Яким є світорозуміння, світовідчуття українців у цій галузі людської цивілізації?

Завдання № 3. Організуйте дискусію з проблеми «Економічна криза – це криза духовності, або навпаки?». Висвітліть вплив позитивної мотивації на подолання світової економічної кризи.

Мета: формування ресурсного компонента.

Завдання № 1. Здійсніть світоглядне обґрунтування проблеми підвищення ефективності розвитку економіки в Україні.

Завдання № 2. Напишіть твір-роздум з проблеми «Людина і гроші: в чому полягають виміри духовності?». Обговоріть цю проблему в академічній групі. Сформулюйте загальні висновки.

Завдання № 3. Дослідіть, як гносеологія і філософія економіки взаємозумовлені в практичному житті.

Мета: формування функціонального компонента.

Завдання № 1. Схарактеризуйте підходи щодо самоздолання, самопереборення, самотворення особистості у вітчизняній філософській традиції.

Завдання № 2. Висловіть вашу позицію щодо такої проблеми: економічний розвиток: хаос і порядок: як організувати своє життя?

Завдання № 3. Як гроші впливають на побудову вами вашої індивідуальної системи пріоритетів? У якому напрямі ви хотіли б розвивати себе, аби досягти більшої незалежності й благополуччя?

З метою активізації знанієвого ресурсу студентів з проблеми саморозвитку нами була впроваджена система індивідуальних навчально-дослідних завдань з дисциплін гуманітарного блоку. Як відомо, індивідуальне навчально-дослідне завдання є такою одиницею організації науково-дослідницької діяльності, яка активізує творчий потенціал особистості студента, забезпечуючи при цьому індивідуально відповідний маршрут його саморозвитку. Розроблена нами система цих завдань була представлена такими блоками, як духовно-розвивальний, когнітивно-збагачувальний, проектно-планувальний, діяльнісно-втілювальний та самореалізаційно-рефлексивний. Такий підхід дозволяє одночасно актуалізувати всі окреслені нами компоненти компетентності саморозвитку, виховувати моральні імперативи фахівця економічного профілю, розширити досвід творчої діяльності студента, активізувати його культуру професійного мовлення.

Наприклад, блок «духовно-розвивальний» містив завдання такого типу, як-от: розкрийте сутність, причини та емоційний характер духовної піднесеності; визначте, в чому полягають морально-світоглядні імплікації особистості економіста; як ви розумієте вимогу «повне виконання себе, свого життєвого обов'язку та суб'єктивного сенсу»; підготуйте аналітичний роздум-пораду на тему «Перспективи цивілізації: культура й антикультура»; напишіть твір-самоосмислення екзистенціального характеру: «Вербальні вирази мого духовного «Я»: вплив на культуру соціального співіснування та спілкування»; напишіть есе екзистенціального характеру: «Культуроантропологічне значення економіки в розвитку сучасного соціуму й цивілізації в цілому».

Блок завдань «когнітивно-збагачувальний» передбачав осмислення накопичених студентом фахово орієнтованих знань крізь призму їхньої значущості для його саморозвитку, наприклад, розкрийте зміст та структуру когнітивної активності як засобу забезпечення професійної перспективності особистості економіста.

Блок завдань «діяльнісно-втілювальний» репрезентував вимоги щодо породження оригінальних ідей студентів у аспекті їхнього саморозвитку з урахуванням орієнтації на підвищення ефективності економічної діяльності в сучасній Україні, наприклад: організуйте дискусію за темою: «Маніпуляція свідомістю й саморозвиток: взаємозапобігання або взаємозалежність?»; розкрийте зміст та засоби розв'язання проблеми «Автоматизоване використання духовних і матеріальних благ заради констатації факту володіння ними»: виявіть причини психології споживання, чи стикалися ви безпосередньо з людьми, які не цікавлячись певним об'єктом, намагаються його отримати заради престижу, проаналізуйте психологічні особливості таких людей.

Блок завдань «проектно-планувальний» віддзеркалював необхідність спрямування студента на програмування ефективності свого самостановлення як економіста, наприклад: розробіть перспективний план життя й здійсніть аналіз результативності вашої навчальної діяльності; зверніть увагу на такі аспекти: виокремлення сфер власних пріоритетних інтересів, оцінка можливостей, проектування посиленої самоактуалізації, визначення часових лімітів, розбивка роботи на «порції» з виявлення характеру «майстер-реалізації», планування засобів поточного самоконтролю й самокорекції.

Блок завдань «самореалізаційно-рефлексивний» мав на меті письмове викладення думок щодо власної ролі в оптимізації цивілізаційного розвитку: оцініть ефективність власної перспективності в аналітичному роздумі-пораді: «Я і цивілізація: що я залишаю іншим?», «Якби я заснув й пробудився через 50 або 100 років, яким би був вплив моїх сьогоднішніх дій на життя майбутніх поколінь?»; підготуйте твір-самоосмислення екзистенціального характеру «Як співвіднести необхідність збереження ресурсів нашої планети та власне прагнення до матеріального збагачення?».

Проведена нами експериментальна робота підтвердила, що посилити формування інтелектуально-пізнавальних мотивів є доцільним у ході позааудиторної навчально-виховної діяльності, націленої на мобілізацію професійно важливих якостей майбутнього економіста. В цьому контексті студенти мали організувати конкурс інноваційних ідей, які викладалися навколо запропонованого викладачем висловлювання видатних мислителів. Орієнтовною програмою виконання завдання окресленого типу є така: виокремте когнітивно-концептуальне ядро висловлення; назвіть в підготовленому листі всі варіанти його розуміння; виділіть червоним

кольором те розуміння, яке відповідає вашим світоглядним позиціям; доведіть його, підберіть приклади з життя (на основі аналізу публіцистичних матеріалів, художньої літератури); аргументуйте його на теоретичному рівні (систематизуйте докази-цитати або факти з філософії, соціології, психології, педагогіки); розробіть систему унаочнень (зніміть фільм, підготуйте презентацію, організуйте фотовиставку); сформулюйте висновки.

Передбачалися також розробка власної тематики творів для колективного виконання (наприклад, «Як домогтися довіри клієнтів?», «Довіра як цінність і принцип життєтворчості підприємця»), проведення колективно-творчих заходів: тематичних мікроконференцій, зустрічей з відомими підприємцями, бесід з проблем вивчення шляхів самореалізації видатних економістів, державних діячів.

Отже, педагогічні умови, котрі передбачають «закладення» особистісної платформи саморозвитку студента через його залучення до виконання пошукових завдань різних рівнів у навчанні гуманітарно орієнтованих дисциплін, збагачення знанієвого фонду з проблеми саморозвитку засобами індивідуальних навчально-дослідних завдань, активізацію пізнавальних мотивів у позааудиторній діяльності дозволяють забезпечити оптимальний характер формування компетентності саморозвитку майбутнього економіста.

Перспективи дослідження полягають у розкритті ролі професійно спрямованих

навчальних дисциплін у формуванні компетентності саморозвитку фахівців економічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. - № 2 (59). – С. 49-57.
2. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.
4. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, М. О. Князян, С. О. Рябушко, Є. А. Улятовська / За ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.
5. Кремень В. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7-18.
6. Лабиринты души / Августин Аврелий. Исповедь; Блез Паскаль. Письма к провинциалу. – Симферополь: «Ренеме», 1998. – 416 с.
7. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В. Н. Марков // Мир психологи. – 2004. - № 1 (37). – С.161-166.
8. Радул В. Соціальний характер виховання // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.6-9.
9. Сенека. Марк Аврелий. Наедине с собой. – Симферополь: «Ренеме», 2003. – 384 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Томского ун-та; М.: Изд-во „Борг“, 1997. – 392 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мушинська Наталя - аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкового навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: педагогічні умови формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів.

ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ НАД АКОМПАНЕМЕНТАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються форми і методи концертмейстерської роботи над вокально-хоровими та інструментальними творами, визначаються їх специфічні особливості. Проводиться аналіз деяких вокальних та інструментальних творів, які застосовують у концертмейстерській підготовці студентів музично-педагогічної спеціальності.

В статье рассматриваются формы и методы концертмейстерской работы над вокально-хоровыми и инструментальными произведениями, определяются их специфические особенности. Проводится анализ некоторых вокальных и инструментальных произведений, которые используют в концертмейстерской подготовке студентов музыкально-педагогической специальности.

Ключові слова: інструментально-виконавська діяльність, концертмейстерська підготовка, ансамбль, камерна музика.

Інструментально-виконавська діяльність учителя музики є складним процесом, ефективність якого залежить від рівня професійної підготовки музичного педагога.

Нові підходи до інструментального навчання студентів уможливають удосконалити процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті. Тому основним завданням викладачів музичних відділень мистецьких факультетів є формування й розвиток у студентів таких умінь, які необхідні вчителю для навчальної, музично-просвітницької й виховної роботи з школярами, а також для роботи з музичними колективами, які функціонують при шкільних центрах дитячо-юнацької творчості.

Специфіка такої всебічної підготовки вчителів музики у педагогічному університеті (на відміну від підготовки студентів у консерваторіях і музичних коледжах) вимагає правильної організації навчального процесу на мистецькому факультеті – оптимального

співвідношення суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних музичних дисциплін, раціонального планування змісту, організаційних форм і методів навчання студентів музичних відділень.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в музично-педагогічній і мистецтвознавчій літературі розроблені окремі положення щодо змісту концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики. Розвиваючи ідеї корифеїв ансамблевого виконавства (К. Виноградова, А. Готліба, М. Смирнова, Р. Давидяна), сучасні педагоги й музикознавці досліджують специфіку фахової діяльності концертмейстера в системі «співак-концертмейстер» (М. Економова, О. Кубанцева) і в галузі камерно-ансамблевого музикування (Л. Повзун, І. Польська, Т. Молчанова), окреслюють шляхи розвитку розподіленої уваги майбутніх учителів музики (В. Пустовіт), здійснюють системний аналіз спільної музично-виконавської діяльності (М. Моїсєєва), обґрунтовують педагогічні умови концертмейстерської підготовки студентів (Ю. Мірлас, Г. Бошук) і розкривають сутність ансамблевої техніки виконавців-акордеоністів (О. Бичков). Роль у всій системі фахової підготовки, специфіка і структура фортепіанної концертмейстерської діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи знайшли відображення у наукових роботах Л. Арчажникової.

Концертмейстерська підготовка студентів мистецького факультету педагогічного університету передбачає впровадження у навчальний процес різноманітних форм і методів роботи над вокально-хоровими та інструментальними творами. Виконання супроводу у творах різних жанрів, стилів і епох має свої специфічні особливості, які повинні знати майбутні вчителі музики. Це й визначило завдання статті. З цією метою проведемо аналіз деяких вокальних та інструментальних творів, які застосовують у концертмейстерській підготовці студентів музично-педагогічної спеціальності.

Проаналізуємо методи роботи над фортепіанною партією у романсах композиторів XIX століття. Яскравим прикладом для цього слугують романси М. Глинки, які посідають значне місце в репертуарі вокалістів. Характерною рисою фортепіанної партії цих романсів є «скромність» форми. Це дозволяє зосередити увагу студента на відображенні в акомпанементі душевних хвилювань, глибоких психологічних думок, пов'язаних з композиторським задумом.

Пристаючи до роботи над пушкінськими романсами Глинки, слід відзначити близькість

художніх естетичних поглядів двох геніїв. Пушкін, як і Глінка, вважав російську народну пісню одним з головних важелів творчості. Як Пушкін, так і Глінка встановлюють примат змісту, єдність думок і почуттів в творчості.

Глінка написав десять романсів на слова Пушкіна: «Не пой, красавица, при мне», «Я здесь, Инезилья», «Ночной зефир», «Где наша роза», «В крови горит огонь желанья», «Я помню чудное мгновенье», «Признание», «Заздравный кубок», «Мери», «Адель».

Розглянемо більш докладно роботу над акомпанементом деяких найбільш відомих романсів М. Глинки на слова О. Пушкіна.

«Я здесь, Инезилья». Аналізуючи музику романсу, ми бачимо, що композитор обирає тричастинну форму. Цікаво, що Глінка стисло викладає тему (14 тактів), створюючи стрімкість, прискореність пульсу слова. Разом з тим, повтор слів («я здесь под окном») в кінці другого періоду надає їй більшої значущості, впевненості, наполегливості.

Це підкреслюють і ритмічні форми – синкопи й акценти на словах «шпагой», «я здесь» і чітке «рублене» фортепіанне завершення. Але при цьому Глінка не виходить за межі жанру серенади, що підтверджується «гітарною» фактурою акомпанементу і типом мелодії в крайніх розділах. Однак серенада ця дуже своєрідна. Вона стрімка і динамічна. Контрастна середина також містить елементи розвитку і будується за принципом поступового емоційного росту.

Працюючи над романсом, студент повинен мати на увазі чіткий розподіл його на крайні розділи і контрастну середину. В крайніх розділах, які носять серенадо-танцювальний характер, повинна бути досягнута пружність ритму; басы, створюючи органний пункт, слід робити не дуже в'язкими, але повнокровними, «круглими». Педаль краще брати дуже коротку. Слід добитися, щоб акорди були зіграні повно, пружно, передаючи активну енергію, яка найбільш яскраво виявляється в фортепіанному завершенні.

У середній частині звучність може бути тихішою, соковитість звука – меншою, педалізація – пом'якшеною. При цьому партію лівої руки слід грати більш глибоким, красивим оксамитовим звуком, а акорди у правій руці – дуже коротко і легко.

Фраза «уж нет ли соперника здесь» виконується тими ж штрихами, що і в середній частині. Але повтор її, який співпадає з музичною кульмінацією, потребує в'язкої, насиченої звучності і педалі з деяким запізненням.

Загалом, від піаніста-аккомпаніатора, як і від співака, вимагається швидкість образних переключень, пружність ритму, деяка легкість,

а іноді насиченість звуку, щоб відтворити характер романсу.

«В крові горит огонь желанья». Цей романс М. Глинки має свою історію. Його музика була створена раніше, ніж поетичний текст. Глінка хотів втілити в музиці романсу бурхливий сплеск почуттів. В основному це досягається гармонічними методами: співвідношення ввідного зменшеного септакорду і тонічного басу (органний пункт), використання подвійної домінанти, хроматичне «сповзання» басу і ще більш підкреслений хроматизм у фортепіанному завершенню.

Працюючи над романсом у концертмейстерському класі, слід добиватися від студента чіткого, пружного ритму з дотриманням єдиного темпу в обох куплетах, збереження яскравої гармонічної мови. При цьому контрастна динаміка обох куплетів повинна бути відображена за допомогою різного характеру фортепіанного туше. Слід підкреслити гармонічні модуляції та поліфонічний візерунок фортепіанного завершення. Усі ці засоби музичної виразності необхідно втілити в межах двосторінкової мініатюри, у чому й полягає основна виконавська складність.

У галузі камерно-вокальної творчості М. Мусоргський був великим новатором. Вокальна мова його пісень і романсів незвична, своєрідна, разом з тим виразна, близька до живої мови.

М. Мусоргський був прекрасним піаністом. Фортепіанні партії його пісень і романсів яскраві, образні, характеристичні. Більшість пісень і романсів композитора є скоріше яскравими і глибокими сценами, аніж безпосередніми художніми роздумами. Публіцистичною спрямованістю відзначаються такі його камерні вокальні твори, як «Калистрат», «Гопак», «Сиротка», «По грибы», «Колыбельная Ерёмушки», «Раёк». До соціальних творів відноситься і геніальний цикл «Песни и пляски смерти».

Ознайомившись з романсом «Сиротка» на слова самого Мусоргського, відчуваєш усю силу трагізму образу. Фортепіанний виклад лаконічний, скупий. Вступ – акцентований, підкреслений акорд; потім, після цезури, звучить молитва дитини, спочатку чуттєва, потім – поступово згасаюча.

Наступна фраза (такти 6-12) має нюанс *piano*, динамічне визначення – *crescendo-diminuendo* для вираження благання, і в кінці фрази в обох партіях – *pianissimo*. Починаючи з 21 по 29 такти регістр вокальної партії підвищується, а супроводу – знижується і викладено паралельними подвійними терціями.

Вокальна партія має багато акцентів та інших нюансів. Кульмінація на словах

«сжался» повинна бути підтримана арпеджато зі швидким переходом на *pianissimo* в заключному жалісно-мажорному тризвуччі.

Романс «Сиротка» – взірць особистісного ставлення Мусоргського до вокалу. Партія соліста – це вокальна декламація, говір і стогін, елементи плачу, іноді крики, подекуди шепіт. Виконуючи фортепіанну партію, піаніст повинен разом зі співаком уявляти увесь драматизм цієї сцени. А інакше, як би точно не виконував концертмейстер усі нюанси, він не допоможе вокалістові у створенні глибокого трагічного образу.

У кожному ансамблевому узгодженні фортепіано з хором чи вокалістом змінюється тембральне співвідношення. Концертмейстер має вирішувати завдання пошуку засобів гармонізації конкретного ансамблю – віднайдення відповідних штрихів і тембрів, пластики рухового апарату. [6]

Формування в студентів концертмейстерських умінь не може обійтись без глибокого вивчення й камерно-інструментальної літератури. У цьому процесі важливого значення набуває поступове ускладнення навчальних завдань з камерного ансамблю, у процесі якого формуються й розвиваються навички акомпанування з дотриманням принципів ансамблевої гри. Індивідуальний план кожного студента містить камерно-інструментальні твори Й. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, П. Чайковського, Б. Лятошинського, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, М. Парцхаладзе та інших композиторів, у процесі вивчення яких формуються основні навички ансамблевої гри.

У класі камерного ансамблю застосовуються дві форми роботи над музичними творами:

1) доскональне вивчення камерного твору з максимальним рівнем готовності до концертного виконання;

2) ескізна форма роботи над твором.

Свої специфічні особливості мають камерно-інструментальні твори, написані для різних інструментів (струнно-смічкових, духових та ін.).

Яскравим зразком камерної музики є Тріо для фортепіано, кларнета і скрипки А. Хачатуряна. У роботі над цим твором студент-концертмейстер повинен приділити основну увагу поєднанню струнно-смічкового та духового виконавства, які мають свої суттєві відмінності. Так, працюючи над партією кларнета, необхідно звертати увагу на розподіл виконавцем дихання, що багато в чому визначає принципи фразування у даній партії. А в партії скрипки особливості фразування залежать від правильного розподілу смичка. Важливим у досягненні ансамблю є робота над

тембром, тому студент, який виконує партію фортепіано, повинен не лише слідкувати за ритмічним ансамблем, а й дотримуватись загальних принципів звуковидобування і звуковедення.

Успішність роботи з навчальним камерним ансамблем залежить також і від психологічної сумісності студентів. Ансамблі, які не витримують цих вимог, не мають майбутнього. Це означає, що під час формування студентських камерних ансамблів викладач повинен враховувати не лише рівень музично-виконавської підготовки учасників, а й міжособистісні стосунки і взаєморозуміння між виконавцями.

Робота над камерними творами не може обійтись без виховання уважного професійного ставлення до авторських вказівок. Більш того, в камерному творі всі вказівки щодо штрихів, фразування, динаміки, характеру, як правило, повторюються в партіях усіх інструментів ансамблю.

Взаємне сприйняття, повне взаємне розуміння музики – закон для виконання камерного твору. Безперервна увага, чітке виконання кожним учасником ансамблю своєї теми і підголосків здійснюються не формально, а з усією глибиною і самовіддачею, чим забезпечується дотримання авторського тексту, втілення задуму композитора.

Одним із недоліків ансамблевої діяльності студентів є те, що вони продовжують грати solo, не дотримуючись правил ансамблевого музикування. Особливо це стосується роботи із струнно-смічковими і дерев'яними духовими інструментами. Важливим чинником узгодженого ансамблевого виконання є педалізація, якою концертмейстер повинен володіти досконало. Супровід не повинен затушовувати звучання соліста (ансамблю), порушувати специфічне звучання ансамблевих інструментів.

У формуванні ансамблевої техніки необхідним є правильне застосування штрихів як важливого засобу виразності виконання. Не менш важливим завданням гри в ансамблі є вміння виконавців одночасно виконувати нюанси, вказані у тексті, добиватися потрібної градації звука, як в сумісних нюансах так і в тих нюансах, які зазначені в кожній партії окремо.

Важливим моментом виконання камерної музики є її природне дихання, жива природна

пульсація, яка пронизує весь твір від початку до кінця. Всі темпові зміни, коливання виконуються при повному взаєморозумінні, забезпечуючи безперервний рух музичного твору. В ансамблевому виконавстві слід раціонально поєднувати виразність, емоційність і художню наповненість з дотриманням художнього смаку, академічності, стриманості почуттів. Такий вид фахової діяльності привчає студентів до постійного самоконтролю й самоаналізу, формує вміння критично ставитись до всіх компонентів виконавського процесу.

Отже, гра в ансамблі вчить студентів підпорядковувати свою гру спільним завданням, вмінню добре слухати себе і партнерів, привчає до самоконтролю, що позитивно відбивається на загальному художньому розвитку музиканта

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Воротной М. В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в вузе / М. В. Воротной // Проблемы музыкального воспитания и педагогики: [сб. науч. трудов / науч. ред. Н. К. Терентьева]. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. 2. – С. 66–70.
3. Готлиб А. Б. Основы ансамблевой техники / А. Б. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 95 с.
4. Економова Е. К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. К. Економова. – Одеса, 2002. – 20 с.
5. Концертмейстерський клас і ансамбль: Програма для музично-педагогічних факультетів та факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів / [укл. А. Болгарський, М. Моїсєєва]. – К. : УДПУ, 1997. – 23 с.
6. Петренко М. Б. Ансамблева техніка концертмейстера. / М. Б. Петренко // Теоретичні питання культури, освіти, виховання: [сб. наук. праць / укл. О. В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – Вип. 32. – С. 72-75.
7. Пляченко Т. М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами: навч.-метод. посіб. для студентів мистецького факультету педагогічного університету / Т. М. Пляченко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2009. – 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Галина ПАНЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається проблема підготовки вчителя фізичної культури як менеджера спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи у загальноосвітніх школах.

В статье рассматривается проблема подготовки учителя физической культуры как менеджера спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: подготовка учителя физической культуры, спортивно-масовая работа, физкультурно-оздоровчая работа.

Постановка проблеми. У дискусіях з приводу занепаду шкільної фізичної культури значну складову відносять на рахунок вчителя при проведенні уроку, який вже зазвичай щось «не зумів», «не зробив», «не підготував», «не провів» і т.д. Але при цьому все менше згадується, що вчитель фізичної культури має бути, насамперед, організатором саме системи фізичного виховання школярів, серцевину якої складають спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота [5]. Звужуючи функції вчителя тільки до проведення уроків, ми задалегідь програмуємо неуспіх у виконанні навчальних, виховних та оздоровчих завдань нововведеної навчальної програми для 5-9 класів, у якій жодного слова з організації і проведення позакласних форм роботи навіть не задекларовано [8].

Аналіз теорії і практики сучасних освітніх програм показує, що підготовці професійних управлінців приділяється все більше уваги у всіх розвинутих країнах світу. Разом з тим сучасний стан підготовки педагогічних кадрів до управління фізичною культурою і спортом не дозволяє ефективно вирішувати відповідальні завдання зі ствердження національної системи фізичного виховання школярів загальноосвітніх шкіл.

Тому потреба у вивченні питань підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як менеджерів спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи з позиції сучасної педагогічної науки є на сьогодні нагальною.

Аналіз досліджень і публікацій. З огляду на теорію і методику фізичного виховання школярів, де поняття «спортивно-масова» та «фізкультурно-оздоровча робота» визначаються як різноманітні позакласні і позашкільні форми занять, які своїм змістом і спрямованістю покликані забезпечити оптимальну рухову

активність, сформувати систематичну звичку займатись фізичними вправами, забезпечити активний відпочинок та оздоровлення учнів [5,9]. Педагогічна сутність наведених конструктивів залишається малозрозумілою, відтак більш коректною і змістовною видається думка про те, що організація спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи, це насамперед, не форми і зміст, а організований педагогічний процес, у якому органічно поєднуються вплив вчителя з активною самодіяльністю учнів, їхньою свободою у виборі видів такої діяльності [6].

При цьому дану діяльність доцільно розглядати як специфічний наслідок конструктивного подолання протиріччя між гедоністичним по суті бажанням дітей, їхнім прагненням самостійно задовольняти потреби кінезофілії та відсутністю знань, умінь, навичок щодо цього [3,4].

Саме тому педагогічна сутність організації спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи полягає у поступовій заміні особистісної позиції учнів з пасивної, яка потребує безпосереднього педагогічного керівництва на активну, яка буде результатом розвитку дитячого самоуправління. В цій діяльності через опосередкований педагогічний вплив [1,2]. Звідси призначення зазначеної діяльності буде полягати в тому, щоб у процесі засвоєння цінностей оздоровчої фізичної культури сприяти розширенню рухового досвіду, вдосконаленню навичок життєво важливих рухових дій, цілеспрямованому розвитку основних фізичних якостей і природних здібностей [8].

Ефективно організувати і керувати такою роботою в сучасних складних умовах існування шкільної освіти може лише педагог нової формації – вчитель менеджер.

Термін «менеджер» широко розповсюджений і застосовується для визначення:

- організатора конкретних видів робіт в межах окремих підрозділів;
- керівника організації чи її окремих підрозділів;
- керівника по відношенню до підлеглих;
- адміністратора будь-якого рівня управління [3].

Найважливішою вимогою до менеджера, який працює в галузі соціального управління (куди відносять сферу фізичної культури і спорту) є вміння управляти людьми. Звідси похідною є наступна дефініція поняття «менеджмент», який визначається як вміння домагатися поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей (М.Ж. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі та ін.).

Специфічні функції з управління людьми і організаціями виконують професійні менеджери – спеціалісти, які володіють необхідними знаннями і вміннями. Ці знання і вміння накопичуються поступово, по мірі засвоєння теорії і практики. Загалом існує два основних способи управління:

- адміністративно-примусовий, який заснований на наказах і зовнішньому примусі;
- демократичний, який заснований на творчій ініціативі індивідів.

І.І. Переверзін визначаючи поняття «спортивний менеджер» підкреслює, що це фахівець, який займає, як правило, керівну посаду у фізкультурно-спортивній організації, має підлеглих та володіє мистецтвом наукового управління [7].

Діяльність спортивного менеджера спрямована на реалізацію функцій управління фізкультурно-спортивною організацією, куди входять: планування, організація, мотивація та контроль, що інтегруючись складає певний технологічний процес.

Робота спортивного менеджера полягає у знанні технології управління, в умінні організувати роботу колективу та прогнозувати його розвиток як фізкультурно-спортивної організації. Тому майбутній вчитель фізичної культури в процесі професійної підготовки до управлінської діяльності має засвоїти сутність спортивного менеджменту та особливості його технології, оволодіти організаційними засадами діяльності спортивних менеджерів та відповідними вміннями, а також набутті знань, умінь, навичок щодо управлінської діяльності у фізкультурно-спортивних організаціях.

Загальну концепцію спортивного менеджменту допомагає зрозуміти той перелік умінь, якими має володіти спортивний менеджер, а саме:

1. Техніко-технологічні вміння. Вони характеризують менеджера з позиції використання в діяльності різноманітних методів, процедур та техніки. Технічні вміння можуть носити загальний і специфічний характер. До загальних технічних умінь можна віднести рівень володіння комп'ютерною технікою. Ці вміння не залежать від роду діяльності установи, в якій працює менеджер.

Менеджери, які працюють у сфері надання фізкультурно-спортивних послуг мають володіти певними специфічними технічними вміннями – досконалим використанням спортивного інвентарю, розробкою індивідуальної тренувальної програми та ін.

2. Уміння співпрацювати з людьми. Цей чинник характеризується з точки зору стосунків із співробітниками даної та інших організацій. Менеджер, який володіє цим вмінням, демонструє здатність індивідуального розуміння всіх чеснот та недоліків о оточуючих працівників.

3. Розуміння ситуації. Являє собою найбільш складне вміння, яке пов'язане зі здатністю менеджера бачити процес діяльності в цілому та розуміти (відчувати) логіку цього процесу. Завдяки цій якості менеджер передбачає, як можуть змінитися певні обставини, компоненти процесу в залежності від зміни конкретної ситуації.

Вважається, що менеджер, який оволодів зазначеними вміннями, володіє майстерністю «поєднання» і може працювати в сфері спортивного менеджменту.

Для характеристики рівня роботи менеджера застосовують також поняття індивідуальної майстерності, яке відображає ефективне використання особистого часу, організацію мислення, чітке висловлення думок, запровадження в практичній роботі інновацій (В.А. Гудков, В.Я. Ляудис, В.С. Поллат та ін.).

Існує думка, що спортивний менеджер – це особистість, яка віддає багато часу для виконання своїх функцій, але для нього не характерно виконання буденної роботи. Але дослідження фахівців з інших країн стверджують, що менеджер – це людина, яка не лише розмірковує і планує, але й людина, діяльність якої характеризується жорстким темпом, швидкістю у виконанні великої кількості постійних обов'язків (Ф. Котлер, Д. Френсис, П. Друкер та ін.).

Спортивні менеджери є суб'єктами здійснення управлінської діяльності, яка включає самі різноманітні функції серед яких домінують три основні:

1. Функція прийняття рішень, яка полягає в тому, що менеджер визначає напрямок діяльності та вирішує питання поточної корекції. Право прийняття управлінських рішень має тільки менеджер, який несе повну відповідальність за наслідки цих рішень. Оптимальне управлінське рішення не виникає довільно, без досконалого аналізу проблеми, обробки альтернативних варіантів вирішення задач, прогнозування розвитку подальших подій та їх планування.

2. Інформаційна функція, яка складається зі збору «зовнішньої» та «внутрішньої» інформації про діяльність, якою керує менеджер, розповсюдження зібраної інформації у вигляді фактів, нормативних вказівок. Роз'яснення напрямків діяльності та досягнутих результатів.

3. Менеджер виступає в якості керівника фізкультурно-спортивної організації, який формує зовнішні та внутрішні стосунки в

організації, яку він представляє, мотивує членів організації на досягнення цілей та виступає в якості представника організації [7].

Аналіз навчальних програм зі спортивного менеджменту, які реалізуються у провідних вищих фізкультурних закладах Росії (яка почала підготовку фахівців даного профілю з 2003 р.) дозволяє виявити наступне.

Спортивний менеджер повинен:	керуватися законом «Про фізичну культуру і спорт», кодексом ділової людини, олімпійською хартією. Орієнтуватися питаннях наукової організації праці та управління.
Знати:	- наукові основи спортивного менеджменту; - основи теорії і методики фізичної культури і спорту; - наукові основи спортивного маркетингу; - основи економіки фізичної культури і спорту; - законодавство, яке регулює діяльність фізкультурно-спортивних організацій; - сучасні комп'ютерні технології.
Уміти:	- розробляти й приймати раціональні управлінські рішення; - організувати ефективну роботу колективу фізкультурно-спортивної організації; - організовувати проведення фізкультурних і спортивних заходів.
Призначений для роботи на посаді:	- керівника фізкультурно-спортивної організації; - замісника керівника фізкультурно-спортивної організації; - керівника структурного підрозділу організації.

Табл. 1. Професійно-кваліфікаційна модель спортивного менеджера (за І.І. Переверзіним, 2003).

Метою статті є визначення спрямованості та орієнтовних критеріїв менеджерської підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на основі аналізу педагогічної сутності поняття «спортивний менеджер» та «менеджер спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи» (СМ та ФОР).

Виклад основного матеріалу. Роль вчителя фізичної культури, як менеджера СМ та ФОР полягає в тому, щоб допомогти учням організувати дану роботу на основі самодіяльного оволодіння оздоровчими цінностями фізичної культури. Педагогічним підґрунтям цього твердження може слугувати концепція сутності діяльності сучасного педагога, яка розглядається як різновид соціального управління й педагогічного менеджменту (Я.Л. Коломинський, Ю.М. Кулюткін, В.П. Симонов, Т.С. Сухобська, О.Н. Трубіцина, О.С. Цокур, Т.І. Шамова, Б.М. Шиян та ін.). В межах зазначеної концепції праця вчителя може бути представленою у вигляді певної функціональної системи, що включає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний компоненти, які утворюють цілісну управлінську дію, яка в свою чергу поділяється на орієнтувальний,

моделювальний, операційний та рефлексивний етапи [2].

Таким чином кожен з представлених етапів може бути використаний як своєрідний діагностичний інструментарій щодо визначення рівня менеджерської підготовленості при розробці, ухваленні, реалізації та контролі якості виконання педагогічних рішень щодо організації СМ та ФОР учнів.

На орієнтувальному етапі прийняття педагогічного рішення критеріями менеджерської підготовленості майбутнього вчителя фізичної культури є:

- сприйняття та усвідомлення процесу СМ та ФОР як цілісної педагогічної системи, яка розрізняється за формами: гурток фізичної культури, секція з виду спорту, група загальної фізичної підготовки, спортивна студія, колектив фізичної культури, спортивний клуб, фітнес-центр та ін.;

- розуміння специфіки їх організації, функціонування, чинників підтримки їх життєдіяльності, мети, змісту, роботи та її результати;

- бачення позитивних і негативних факторів, що обумовлюють СМ та ФОР у всіх зазначених формах та організаційних утвореннях.

На другому – моделювальному етапі підготовленість майбутнього вчителя як менеджера СМ та ФОР до ухвалення педагогічних рішень виявляє на підставі:

- бачення ним всіх суперечностей та складнощів даної сфери діяльності з наступною трансформацією всієї виявленої проблематики в структуру управлінських завдань;

- прогнозування ставлення учнів (та можливості корекції цього ставлення) на педагогічні впливи, що плануються;

- напрацювання стратегії і тактики власної поведінки при проведенні всіх зазначених форм роботи.

На третьому – операційному етапі, менеджерська підготовленість виявляється через:

- вміння створити стійку позитивну мотивацію щодо систематичної участі в СМ та ФОР;

- визначення та забезпечення оптимального вибору та чергування видів СМ та ФОР з урахуванням бажання і особливостей психосоматичного рівня здоров'я, фізичного розвитку, рухової та функціональної підготовленості;

- забезпечення стабільного функціонування СМ та ФОР шляхом стимулювання емоційно-вольової, пізнавальної, фізкультурної, спортивної, глядацької (уболівальницької) самодіяльної активності;

- здатність до оперативної корекції власних дій та дій інших учасників педагогічного процесу.

На четвертому – рефлексивному етапі, рівень менеджерської підготовленості визначається шляхом:

- усвідомленого уявлення про індивідуальні можливості настанови та орієнтації учнів щодо вирішення поставлених завдань у сфері СМ та ФОР;

- розуміння внутрішньої логіки управлінських дій та сутності раціональних прийомів, які мають супроводжувати такі дії;

- бачення негативних чинників при обґрунтуванні й реалізації тактики і стратегії керування процесом СМ та ФОР, а також способів їх усунення.

Пропоновані критерії визначення рівня менеджерської підготовленості майбутніх вчителів фізичної культури для проведення СМ та ФОР були апробовані і довели свою дієвість в ході педагогічного експерименту зі студентами ІV курсу факультету фізичного виховання КДПУ імені Володимира Винниченка, які проходили педагогічну практику в школах м. Кіровограда і області.

Попередній аналіз результатів експерименту дозволяє стверджувати, що існуюча організація, зміст, форми та методи

теоретичної і організаційно-методичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури не в повній мірі відповідають сучасним вимогам і не забезпечують достатнього рівня випускника, як менеджера СМ та ФОР в загальноосвітніх школах у надскладних і несприятливих умовах сьогодення.

Перелік дисциплін навчального плану бакалавра і спеціаліста освітнього напрямку «Фізичне виховання», які безпосередньо стосуються підготовки вчителя як менеджера є достатніми за кількістю і обсягами вивчення, але спрямовані в основному на теоретичне осмислення майбутньої професійної діяльності, а не управлінських аспектів професії в цілому. Це призводить до певного знецінення ряду предметів, втрати ними практичної значимості.

Теоретичні знання з цих предметів не знаходять органічного продовження і підкріплення у набутті студентами конкретних технологічних умінь та навичок, внаслідок чого виявляється не сформованість алгоритму менеджерських дій.

Таким чином формування і реалізація освітніх програм з підготовки вчителя фізичної культури як менеджера наштовхується на ряд загальних проблем і протиріч, які можна звести до наступного:

- орієнтація в більшій мірі на кількісні показники освіченості у вигляді теоретичного багажу знань і недооцінкою значення практичних навичок роботи менеджера СМ та ФОР;

- незбалансованість, а точніше, полярність підходів до управлінської підготовки у навчальному процесі, що виявляється в орієнтації програм навчання та конкретно-практичні уміння і навички відповідної теорії, або на суто теоретичні знання, без врахування питомої ваги практичних умінь та навичок майбутнього фахівця з менеджменту даної галузі;

- складнощі аудиторії і перебудови начального процесу на основі принципів, методів і форм менеджерської підготовки вчителя фізичної культури за болонською системою, які напрацьовані у європейському освітньому просторі;

- втрати від традиційної системи кураторства студентів, які (не відкидаючи певних організаційних позитивів) продукують низький рівень самостійності студентів у прийнятті рішень, недостатню соціальну активність, гальмуючи тим самим підготовку фахівців з менеджменту, яка передбачає насамперед ініціативу і самостійність сучасного керівника;

- не сформованість соціального замовлення галузі шкільної фізичної культури з рівня (та

якості) підготовки майбутнього вчителя як менеджера СМ та ФОР в учнівських колективах фізичної культури;

- відсутність факторів залежності успішності професійного зростання вчителя, матеріального стимулювання його праці з спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи та рівнем відповідальної менеджерської підготовленості.

Єдність представлених проблем і протиріч в контексті вивчення підходів до підготовки вчителя фізичної культури як менеджера СМ та ФОР набуває в наш час дедалі більшого наукового і практичного значення.

Висновки. Таким чином теоретичний аналіз наукових праць з питань підготовки майбутніх педагогічних кадрів для галузі фізичної культури і спорт у свідчить, що означена проблема перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних дослідників, що зумовлено посиленням соціального значення процесу управлінської діяльності.

Результати проведеного експерименту дозволили виявити систему критеріїв діагностики сформованості менеджерської підготовленості майбутнього вчителя фізичної культури до організації і проведення спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасних соціально-екологічних умовах.

Підготовка вчителя-менеджера потребує запровадження у навчальний процес суттєвих змін інноваційного характеру, що мають наблизити випускників до реалій сучасної школи та розуміння всієї проблематики спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безкоровайна Л.В. Впровадження технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх

фахівців фізичного виховання та спорту як педагогічна проблема / Л.В. Безкоровайна // Актуальні проблеми фізичної культури, спорту та туризму в сучасних соціально-економічних умовах: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. – Запоріжжя, 17-18 травня 2007 р. – Запоріжжя, 2007. – С. 17-20.

2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 39 с.

3. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Іванова Любов Іванівна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 198 с.

4. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Карченкова Марина Володимирівна; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 228 с.

5. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю: у 2 ч. – ч. I. / О.С. Куц – Київ-Вінниця: Континент: ПРИМ, 1995. – 124 с.

6. Папуша В.Г. Фізичне виховання школярів: форми, зміст, організація: навч. посібник / В.Г. Папуша. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 192 с.

7. Переверзин І.І. Современный российский спортивный менеджер и модель его подготовки / И.И. Переверзин // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №5. – С. 57-60.

8. Фізична культура в школі: методичний посібник / за заг. ред. С.М. Дятленка. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 176 с.

9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] у 2 ч. – ч. 2. / Б.М. Шиян – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2002. – 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Панченко Галина Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми становлення майбутнього вчителя фізичної культури як менеджера фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в контексті підвищення ефективності підготовки сучасного вчителя.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наталя ПАСІЧНИК (Кіровоград)

У статті характеризується взаємодія внутрішньогрупових процесів взаємної відповідальності й відповідальної взаємозалежності шкільного педагогічного колективу; зростання рівня самостійності та соціальної активності в соціальній і професійній діяльності; удосконалення процесу самовиховання відповідальності як організаційно-методичні умови розвитку соціальної відповідальності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

В статтє характеризується взаємодєєствие внутригруппових процесов взаимной ответственности и ответственной взаимозависимости шкільного педагогического колектива; повышение уровня самостоятельности и социальной активности в социальной и профессиональной деятельности;

усовершенствование процесса самовоспитания ответственности как организационно-методические условия развития социальной ответственности руководителя общеобразовательного учебного заведения.

Ключові слова: відповідальність, соціальна відповідальність, атрибуція відповідальності, відповідальна взаємозалежність, соціальна активність, самовиховання відповідальності.

Розбудова національної системи освіти передбачає надання важливого значення підготовці керівника загальноосвітнього навчального закладу як фахівця, кваліфікованого управлінця, освітнього

менеджера з високим рівнем професійної та соціальної відповідальності. В цих умовах дослідження соціальної відповідальності керівника загальноосвітнього навчального закладу є актуальним з позицій можливостей його узагальнення й творчого використання.

Вивчення проблеми формування відповідальності особистості залишається актуальним тривалий час. Соціальна природа відповідальності та її взаємозв'язок з внутрішнім світом особистості розглянуто в працях К.Альбуханової-Славської, С.Анісімова, В.Бакирова, Д.Волкогонова, Г.Гаєвої, І.Кона, Є.Левченко, О.Плахотного, В.Сафіна, В.Слободкіова, В.Сперанського.

Суспільну цінність відповідальності як особистісної якості проаналізовано у роботах А.Макаренко, В.Сухомлинського, І.Беха, Л.Грядунової, М.Іванова, М.Левківського, К.Муздибаєва, В.Оржеховської, М.Сметанського.

Взаємозалежність відповідальності й мотивації досліджували О.Агапонов, В.Асеев, Б.Додонов, В.Ковальов. У межах комплексного вивчення виховних відносин проблему формування відповідальності розглянуто в роботах А.Бойко, М.Вейта, О.Гордіна, С.Кондратьєвої, Б.Лихачова, Н.Шуркової. Низку досліджень з питань підготовки вчителів, їх педагогічної майстерності присвячено аналізу окремих аспектів проблеми формування відповідальності (Ю.Азаров, І.Зязюн, В.Радул, Л.Рувінський, В.Писаренко). Водночас аналіз психолого-педагогічних умов формування соціальної відповідальності керівників загальноосвітніх навчальних закладів потребує ґрунтовного теоретичного осмислення й практичної апробації.

Соціальна відповідальність належить до найскладніших за змістом та специфікою формування інтегративних якостей особистості. Труднощі щодо її трактування та формування пов'язано з тим, що відповідальність має складну внутрішню структуру, зумовлену різноманітними видами особистісної діяльності, суб'єкт-об'єктними відносинами, демографічними, економічними, політичними, ідеологічними та іншими факторами.

У межах психолого-педагогічної науки існує декілька гіпотез щодо природи відповідальності й стадій розвитку відповідальної поведінки особистості. За К.Хелдман, існує три фази формування відповідальності: 1) автономна суб'єктивна відповідальність; 2) відповідальність як соціальний обов'язок; 3) відповідальність, що ґрунтується на принципах моралі [8].

Напрацювання Ф.Хайдера засновано на концепції атрибуції відповідальності, тобто за тим, кому приписується відповідальність за

дію. На думку Ф.Хайдера можна виокремити п'ять рівнів атрибуції відповідальності:

1) «асоціація»: найпримітивніший спосіб накладання відповідальності у тому випадку, коли індивід не пов'язаний реальною причинно-наслідковою залежністю з явищем (наприклад, дітей звинувачують за гріхи батьків);

2) «причинність» – індивід є необхідною умовою для здійснення якогось явища, має можливість виконання завдання, проте не має ні мотивації, ні наміру, ні передбачення результату дії;

3) «передбачення» – схема, схожа на, наведену на попередньому рівні, але спостерігач вважає, що виконавець міг передбачити наслідки;

4) «навмисність» – індивід міг здійснити дію, намагався виконати, бажав отримати саме такий результат – у такому випадку людина розглядається повністю відповідальною за здійснену дію;

5) «виправдання» – те, що й на попередньому рівні, але поведінку індивіда зумовлено зовнішнім тиском [12, 143].

У контексті нашого дослідження важливим є розуміння атрибуції відповідальності Ж.Піаже. У книзі “Моральне судження дитини” учений переконливо доводить, що у своєму розвитку відповідальність проходить дві стадії – об'єктивну і суб'єктивну. Перехід від однієї стадії до іншої здійснюється поетапно. Розвиваючи ідеї Ж.Піаже, американський психолог Л.Колберг вивів шість стадій розвитку відповідальності як якості, які розподілив на три рівні. Перший рівень – доморальний – характеризується тим, що індивід у вчинках орієнтується не на моральні принципи, а на можливість одержати схвалення, тобто керується егоїстичними спонуканими. На другому рівні – рівні конвенційної моралі – індивід приймає мораль з метою підтримати свій авторитет серед оточуючих. У разі конфлікту він охоче приєднується до рішення, яке приймає група, і рішуче відмовляється нести особисту відповідальність та визнати свою провину, якщо її не визнає група. Виразно виявляється суперечність між прагненням особистості до групової належності та необхідності наслідувати погляди групи. Третій рівень (Л.Колберг називає його рівнем автономної моралі) пов'язаний з оцінкою особистістю її власних рис. Для цього рівня характерною є та внутрішня відповідальність, завдяки якій людина відчуває себе морально зрілою. Зокрема, особистості, що досягли цього рівня, організують свою поведінку згідно з виробленими моральними принципами та

переконаннями й лише згодом порівнюють свій вибір із вибором інших [3].

У праці, присвяченій психологічним особливостям відповідальності, К.Муздибаєв [10] виділяє такі вектори її розвитку:

1. Від колективної до індивідуальної (вектор індивідуалізації за Ж.Піаже). З розвитком соціуму за вчинок окремої людини відповідає не група, до якої вона належить, а сама особа, що здійснила цю дію.

2. Від зовнішньої до внутрішньої, усвідомленої особистістю відповідальністю (вектор спіритуалізації за Ж.Піаже), перехід від зовнішнього до внутрішнього контролю поведінки.

3. Від ретроспективного плану до перспективного – відповідальність не тільки за минуле, а й за майбутнє, особистість не тільки передбачає результати своїх дій, але й прагне активно їх досягати.

4. Відповідальність і «термін давнини» – можливість впливу минулих відносин між людьми на їх теперішні взаємовідносини, коли вони вже змінилися [10].

На основі векторів розвитку відповідальності потрібно зазначити, що соціальна відповідальність керівника загальноосвітнього навчального закладу повинна бути сформована як внутрішня інтегративна якість, індивідуальна, автономна, з перспективною спрямованістю. Але для директора школи ці вектори відповідальності можна доповнити ще одним – вектором розвитку індивідуальної відповідальності за значну кількість людей (педагогічний та учнівський колективи). Директор школи бере на себе відповідальність за відносини в колективі й за діяльність (мета, результат і процес). Його відповідальність за групові відносини структурується на: а) відповідальність за групові норми; б) відповідальність за прагнення до змін традицій, норм, відноси; в) відповідальність за реальний стан колективу.

На думку К.Муздибаєва і Р.Малінаускаса, умовою формування соціальної відповідальності є суб'єктивний локус контролю особистості, який формується в процесі соціальної підготовки людини. Водночас, зростання соціальної відповідальності особистості позитивно впливає на її вміння розв'язувати різноманітні проблеми і долати труднощі.

Науковці аналізують і практично досліджують дію різноманітних факторів формування соціальної відповідальності особистості. На думку І.Тимошука, умовами формування відповідальності особистості є психолого-педагогічний вплив на систему цінностей особистості, якій сприяє виникненню

конструктивно-позитивної мотивації формування суб'єктної відповідальності особистості у сфері міжособистісних стосунків, а також розуміння специфіки професійних та екзистенціальних аспектів відповідальності особистості [11, 16].

Для формування відповідальності особистості, за твердженням І.Гамули потрібне застосування наступних педагогічних заходів: формування мотиваційної основи виявлення відповідальності; усебічне розширення самостійності особистості в різних видах діяльності; підвищення виховних можливостей колективу; формування навичок відповідальної поведінки; удосконалення процесу самовиховання відповідальності; оптимізацію будови службової діяльності [4, 2].

Український психолог С.Баранова, досліджуючи соціально-психологічні механізми професійної відповідальності колективних суб'єктів управління (КСУ), зазначає, що на формування соціальної відповідальності впливає: взаємодія внутрішньогрупових процесів (взаємної відповідальності й відповідальної взаємозалежності); узгодженість структурних компонентів соціальної і професійної відповідальності кожного члена колективного суб'єкта управління; забезпеченість взаємодії внутрішньогрупових процесів з урахуванням рівня сформованості структурних компонентів професійної відповідальності кожного його члена. Автор доводить залежність рівня сформованості соціальної та професійної відповідальності колективних суб'єктів управління від особливостей взаємодії внутрішньогрупових процесів і рівнів сформованості структурних компонентів професійної відповідальності кожного члена колективного суб'єкта управління; методичного обґрунтування формування професійної відповідальності КСУ засобами соціально-психологічного тренінгу [3].

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень з проблеми формування соціальної відповідальності особистості нами було визначено такі взаємопов'язані та взаємозумовлені умови підвищення її рівня у директора загальноосвітньої школи: взаємодія внутрішньогрупових процесів взаємної відповідальності і відповідальної взаємозалежності в межах шкільного педагогічного колективу; зростання рівня самостійності та соціальної активності керівника навчального закладу в соціальній і професійній діяльності; удосконалення процесу самовиховання відповідальності (розвиток каузальної самосвідомості, орієнтація особистості на автономність відповідальності,

самоконтроль, соціально зорієнтована мотивація управлінської діяльності).

Схематично проілюструємо, як відбувається взаємодія внутрішньогрупових процесів взаємної відповідальності та відповідальної взаємозалежності в межах шкільного педагогічного колективу. Аналіз педагогічної діяльності учителів загальноосвітнього навчального закладу засвідчує те, що в їхній самостійній професійній діяльності продовжується процес розвитку соціальної та професійної відповідальності. Значною мірою саме від директора школи як управлінця, менеджера залежить ефективність процесу розвитку соціальної відповідальності членів керованого ним педагогічного колективу. Він повинен забезпечити вчителів повним комплексом знань про їхні права й обов'язки, цінності педагогічної діяльності, норми поведінки, моральності, допустимі й недопустимі соціальні дії; сформувані у них позитивне ставлення до відповідальної поведінки загалом і в педагогічній діяльності зокрема; розвинути усвідомлене сприйняття соціально-професійних вимог. У межах школи також потрібно створити умови, що сприятимуть розвитку й самореалізації особистості кожного вчителя, його готовності повноцінно, на моральних засадах співробітництва і партнерства організовувати спільну професійну діяльність (розвиток самосвідомості, загальнолюдських норм моралі, загальної культури, культури спілкування та взаємодії, залучення до системи цінностей, соціально значущі мотиви діяльності, традиції, розвиток внутрішньої свободи, об'єктивної самооцінки, саморегуляція поведінки, самоповага і повага до інших людей, розвиток самостійності й творчості).

Процес формування соціальної та професійної відповідальності шкільного педагогічного колективу залежить від багатьох факторів, основними з яких є:

- наявність у суб'єкта управління формальних структурних і системних характеристик, властивих колективу;
- рівень прояву внутрішньогрупових процесів взаємної відповідальності й відповідальної взаємозалежності;
- рівень розвитку структурних компонентів соціальної та професійної відповідальності кожного члена педагогічного колективу.

Проаналізуємо, як підвищення рівня самостійності та соціальної активності керівника навчального закладу в соціальній і професійній діяльності сприятиме зростанню рівня його соціальної відповідальності. Відповідальність тісно пов'язана із

самостійністю — не підлеглістю, не підпорядкованістю кому-, чому-небудь (державі, політичній, соціальній організації тощо). Якщо рішення приймає керівник загальноосвітнього навчального закладу особисто, то на нього покладається вся відповідальність за розв'язання управлінської проблеми. У групі відповідальність девальвується. Колективна відповідальність "розмиває" індивідуальну, що породжує безвідповідальність. Кожна людина повинна відчувати себе відповідальною не тільки за свої вчинки, а й за те, що не зроблено, але мало бути зроблено. Будь-яка пов'язана з людьми робота передбачає відповідальність (за життя інших, за матеріальні цінності, якість роботи). Професійна відповідальність невіддільно пов'язана з ризиком спричинення шкоди і втрат, тому потребує постійної психологічної готовності до певних дій. На керівних посадах відповідальність часто буває головним джерелом психологічного навантаження не тільки протягом усього робочого часу, а й поза ним. Відповідальність керівника та підлеглих в загальноосвітньому навчальному закладі виявляється в таких сферах:

- відповідальність директора за власні дії і вчинки, за становлення і саморозвиток, професійне і духовне зростання;
- відповідальність керівника за дії та вчинки персоналу;
- відповідальність за учнівський колектив та його навчально-виховні досягнення;
- відповідальність керівника за діяльність школи загалом;
- відповідальність працівників за стан справ в школі.

Відповідно, зростання вимог до управлінської діяльності директора школи передбачає посилення самостійності, що зумовлює відповідальність у всіх її сферах.

Самостійність керівника загальноосвітнього навчального закладу виявляється в його особистісній активності як формі вияву індивідуальності, творчості та професіоналізму. Соціальна активність директора школи є важливою характеристикою його особистості. Активна взаємодія особистості з суспільством є методологічним принципом, що дає змогу розкрити специфіку її становлення у світі, який також змінюється. Активна особистість передусім є суб'єктом власної життєдіяльності, який різнобічно взаємодіє із зовнішнім (соціальним) середовищем, перебираючи на себе конкретні соціальні ролі. Саме в цьому виявляється соціальна активність особистості, однак з-поміж керівників досить часто виявляється ставлення до ділових, завзятих, наполегливих осіб як до небезпеки для свого

існування. Такі керівники не готові працювати в умовах розкриття творчих потенцій персоналу. Їхні інтереси вступають у конфлікт з інтересами суспільства, яке особливо зацікавлене в людях мислячих, активних і знаючих.

У процесі дослідження соціальної активності керівника загальноосвітнього навчального закладу необхідно враховувати не тільки дії об'єктивних чинників на особистість, а й потенційні характеристики (у тому числі психічні властивості, якості, природні особливості) самої особистості. Соціальна активність є формою вираження потреб особистості, її характеристикою як суб'єкта життєдіяльності. Вона сприяє злиттю індивіда із соціумом (ідентифікація) і виокремленню, збереженню свого "Я" (автономізація), тобто є способом формування й розвитку особистості та подолання зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення. Це досягається завдяки оптимальному використанню природних здібностей і можливостей індивіда, віднайденню оптимально-індивідуального темпу життя, своєчасному включенню особистості в соціальні процеси. Активність особистості є багатовимірною категорією, яка реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин та орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності й спілкування. Розрахувавши свої сили, можливості для досягнення мети, людина за допомогою активності мобілізує свої здібності, активізує бажання, долає інерцію. Мотиваційними спонуками до дії є будь-які її потреби, передусім актуалізовані (незадоволені). Найтипівішими мотивами, здатними спонукати керівника школи до соціальної активності, є: прагнення змінити статус і зробити кар'єру; бажання розв'язати складну управлінську проблему, від якої залежатиме успіх усієї організації; бажання принести користь організації; інтерес до управлінських справ; сподівання на те, що організація стане більш незалежною і самостійною; бажання посилити вплив на персонал; можливість виявити себе і свої здібності тощо. Бажання досягти мети зумовлює пошукову активність, спрямовану на зміну ситуації (вибір способів поведінки, координація зусиль, саморегуляція та ін.). Активна взаємодія директора школи з навколишньою соціально-економічною дійсністю є запорукою розвитку особистості. При цьому керівник школи не тільки перебуває в злагоді з суспільством, культурою, а й може діяти всупереч їм.

Рівень соціальної активності керівника загальноосвітнього навчального закладу залежить від внутрішніх і від зовнішніх чинників. Їх співвідношення породжує різні типи вияву активності, показує процес перетворення зовнішніх умов на соціально-психологічні установки, очікування. Належність до активності таких психологічних особливостей, як мотиви особистості, її спрямованість, здібності, ціннісно-сміслові орієнтації, визначає власне психологічну характеристику активності. Психічні процеси і властивості особистості формуються в умовах дієвих зв'язків людини із соціумом. Рушійною силою психічного розвитку як саморуку є суперечності, розв'язати які можна завдяки активності людини та соціального середовища. Саме особистість визначає участь у формах цілісного вияву активності (діяльності й поведінки), її якість, тобто міру стосовно розв'язуваних завдань. У ставленні до себе суб'єкт також виявляє відповідну активність. Зовнішні (соціальні) чинники діють на людину як стимул чи перешкода.

Розвиток ринкових відносин в Україні, зміни в освітній сфері діяльності неминує зумовлять те, що невіддільним фактором успішності управлінської діяльності директора школи стане явище атрибуції (прийняття і делегування) соціальної й професійної відповідальності. Ще радянський психолог К.Муздибаєв довів, що всі види відповідальності є формами контролю за діяльністю суб'єкта – незалежно від того, контролює він сам себе або тими чи іншими методами його контролює суспільство [10]. Вважаємо, що соціальна відповідальність керівника загальноосвітнього навчального закладу також розвивається в процесі самовиховання (самоконтроль, соціально зорієнтована мотивація управлінської діяльності, автономність відповідальності, розвиток каузальної самосвідомості).

Унікальною характеристикою соціально зрілого керівника школи стає його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Досягнувши певного рівня соціального розвитку, людина як би запускає маховик "самостійності", у результаті чого в неї починається все активніше, а головне, усе більш результативно починає спрацьовувати самопізнання і саморозвиток, вона самовизначається, тобто актуалізує ті проблеми, що виявляються для неї найбільш цікавими, здаються більш перспективними й особисто значимими; вона усе більш ефективно управляє собою; вона прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності.

У процесі самоосвіти і самовиховання директор школи реалізує свої потреби в

професійному, управлінському, економічному, правовому вдосконаленні, керуючись відчуттям того, що йому потрібно для підвищення якості управлінської праці. Самоосвіта розглядається як активна цілеспрямована пізнавальна діяльність людини, пов'язана з пошуком та засвоєнням знань у галузі, що цікавить людину. У процесі самоосвіти відбувається також підвищення рівня соціальної відповідальності.

Для керівника загальноосвітнього навчального закладу характерна автономна відповідальність, в основі якої знаходяться орієнтації особистості на власну совість (як вищу підзвітну інстанцію), не підвладну ні змінам матеріального благополуччя, ні соціальному становищу і впливу. Керівники з автономною відповідальністю не ототожнюють свободу з її зовнішніми атрибутами. Їм властива зовнішня незалежність від середовища, для них не мають великого значення схвалення і визнання навколишніх, вони прагнуть досягти самоповаги.

На наш погляд, визначені організаційно-методичні умови розвитку соціальної відповідальності керівника загальноосвітнього навчального закладу можна ефективно реалізовувати в системі роботи обласних управлінь освіти і науки, молоді та спорту; на курсах підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також процесі самоосвіти директорів шкіл, учителів-предметників і майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеев В.С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии // Вопр. психологии. – 1982. – № 6. – С.101–106.

2. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности: личность как субъект и объект социальных отношений. – М.: МГУ, 1984. – 287 с.

3. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: Автореф. дис. к. психол. наук: 19.00.05 – соціальна психологія / Інститут соціальної і політичної психології АПН України. – К., 2004. – 22 с.

4. 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.

5. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. / Упорядники й наукові редактори Роман Ткач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. Т.1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХст. – 252 с.

6. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. Учебное пособие // Под ред. С.А. Багрецова. – СПб., 1999. – 402 с.

7. Дорофеев Е.Д. Внутригрупповая ответственность в условиях совместной деятельности. / Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.05 /Российская Академия Институт психологи. – М., 1994. – 19 с.

8. Дружинин В.Н. Психологические типы семьи. – М.: РГИ, 1995.

9. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Пер. з нім. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.

10. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е.Семенова – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

11. Тимошук І.Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. к. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.

12. Трусов В.П. Теории атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика. 1981. – С. 139 – 157.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталя Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: формування економічної культури особистості; управлінська культура; економіка освіти.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Людмила ПЕЧЕНА (Кіровоград)

У статті визначається сутність та структура поняття педагогічної відповідальності, пропонуються шляхи її формування у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів.

В статті определяется сущность и структура понятия педагогической ответственности, предлагаются пути её формирования у преподавателей иностранного языка лётных учебных заведений.

Ключові слова: педагогічна відповідальність, професійне середовище, інтерактивне навчання, особистісне зростання.

В умовах глобалізації та технологічного розвитку авіаційна сфера потребує ґрунтовних досліджень з проблеми забезпечення безпеки польотів. Статистика катастроф та інцидентів у авіації, що трапилися через недостатнє

володіння іноземною мовою льотним екіпажем та диспетчером, свідчить про недостатню увагу до проблеми мовного фактору. За даними дослідників 70% усіх авіаційних пригод на міжнародних повітряних трасах трапляються з вини пілота і серед них біля 33% через те, що пілоти недостатньо володіють англійською мовою.

Викладач англійської мови льотного навчального закладу несе відповідальність за результати навчання майбутніх пілотів та диспетчерів, таким чином, безпосередньо виступає гарантом безпеки повітряного руху. Складність формування професійної

відповідальності викладача зумовлена соціально-економічними, політичними та культурними умовами сьогодення.

Проблема відповідальності знайшла своє відображення у дослідженнях з філософії та психології, що розглядали різні її аспекти: співвідношення між свободою людини і відповідальністю (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, Ж. Піаже, Ж.П. Сартр, В. Франкл та ін.), відповідальність як якість особистості (К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Роттер тощо). Педагогічні праці були присвячені вихованню відповідальності в учнів загальноосвітніх закладів (Ш.О. Амонашвілі, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, О.В. Сухомлинська, В.І. Тернопільська та ін.), проблемі професійної відповідальності майбутнього педагога (Ю.Д. Мішіна, О.О. Юринець тощо). Проте, поза увагою дослідників залишилася проблема формування педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів.

Мета нашої статті – вивчення феномену педагогічної відповідальності та визначення ефективних шляхів її формування у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів.

Протягом багатьох століть у поняття відповідальності вкладався різний зміст, залежно від основних ідей певного періоду. Так, у античній філософії відповідальність представлена у термінах активності, свободи вибору: тільки у силі суджень людина цілком залежить від самої себе, тут вона вільна, автономна, самодостатня. Цінність античної концепції людини полягає у тому, що вона дала особистості як почуття єдності з природою, так і почуття незалежності від неї, вбачала у людській суті механізм відповідальності як базову якість особистості. У середні віка тема відповідальності продовжується в ідеї залежності від Бога та відповідальності перед ним. Надалі тема відповідальності простежувалася у класичному кантіанстві, де розглядалася, перш за все, як свідоме підпорядкування соціальним потребам.

Але найбільш фундаментально проблема відповідальності була розроблена представниками екзистенціальної філософії (Ж.П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, М. Бубер), де середовище не маніпулює, а людина не є породженням інстинктів та потреб. Індивід має свободу вибору і тільки він у відповідальності за власне існування. Суб'єктна природа людини несе відповідальність не стільки за перетворення світу, скільки за творення самого себе. Категорія відповідальності була значущою і для М.М. Бахтіна, який використовував її не просто

як дефініцію, а як еквівалент самому життю, якому властиві такі характеристики: аксіологічність, єдність, відповідальність та собитійність. Таким чином, приєднуючись до філософських основ категорії відповідальності, ми вважаємо, що відповідальність є стрижнем антропогенезу.

У психології проблема відповідальності в явній чи неявній формі присутня у багатьох психологічних концепціях. Так, К. Юнг відмічав, що бути відповідальним – це обирати важкий шлях самотності, мало хто має сміливість обрати його. Частіше обирають шлях підкорення різним конвенціям (моральним, соціальним, політичним, філософським, релігійним). Стати відповідальним, за К. Юнгом, означає бути здатним почути голос свого покликання, відповісти за потенціали свого розвитку, прямувати до цілковитої самореалізації.

Найбільш близька нашому розумінню відповідальності позиція когнітивної психології. Її представники (А. Бек, А. Еліс, Д. Мейхенбаум, М. Мехоні, М. Уільямс) вважають, що людина – істота з великими адаптаційними здібностями, не дивлячись на велику кількість раних психологічних травм, фізичних обмежень її актуального життя, вона може піднятися над будь-яким травмуючим досвідом та перетворити своє життя, змінивши погляд на нього. Р. МакМалін відмічає, що «критично робить подію не потужність події, а груба сила висновків, зроблених клієнтом» [4, 107].

Поняття відповідальності деякі вчені розглядали як компонент вольових якостей людини (К.Н. Корнілов, В.Р. Крутецький, А.Ц. Пуні), але ми підтримуємо точку зору Є.П. Ільїна, який вважає сумнівним відношення відповідальності до вольових якостей особистості [3, 136]. В той же час відмічається багатокомпонентність даного явища. Так, наприклад, К.А. Абульханова-Славська, з однієї сторони, визначає відповідальність як гарантування особистістю досягнення результату своїми силами, а з іншої – відповідальність стає єдиною соціальною основою організованості суспільства, що протистоїть деструктивним процесам та відсутністю відрегульованої правової системи [1, 30]. Н.А. Мінкіна виділяє три компоненти, що характеризують структуру відповідальних дій суб'єкта: пізнавальний, вольовий та практичний [6, 33].

Виховання відповідальності в учнів загальноосвітніх закладів знайшло своє відображення у педагогіці. В.О. Сухомлинський, підкреслюючи значимість відповідальності, писав: «Це сила – піклування людини над людиною. Відповідальність

людини за людину. Відповідальність людини перед колективом, суспільством. У своїй практичній роботі кращі керівники шкіл, організатори позакласної та позашкільної роботи, вихователі прагнуть саме того, щоб уся діяльність колективу була проникнута духом відповідальності та піклування про ровесника, молодшого товариша, старої та немічної людини, про всіх тих, хто потребує допомоги» [9, 436]. В.О. Сухомлинський наголошував, що саме з вчителя починається пізнання дитиною світу людини, а дія вчительського слова та будь-якого прийому педагога діють тоді, коли вчитель подає власний приклад [10, 349].

Педагогічна відповідальність, з одного боку, визначається як соціальна якість, що органічно поєднує громадянськість і сумління (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський), з іншого – як стійке особистісне утворення (М.О. Васильєва), інтегральна особистісна якість (М.Б. Євтух), морально-етична риса вчителя (І. Абрамова, Д. Яковлева). Але, незважаючи на це, вітчизняні науковці (І.Д. Бех, О.В. Сухомлинська, Н.Л. Огренич, В.М. Оржеховська та ін.) єдині у визнанні того, що питання формування відповідальності особистості є одним із найважливіших у професійній підготовці майбутніх учителів, оскільки вона є інтегративним явищем, яке створює підґрунтя для багатьох педагогічних феноменів, що описують особистість педагога та відображають вимоги до нього: педагогічної майстерності вчителя, педагогічних здібностей, педагогічної моралі.

У своєму дослідженні ми визначаємо педагогічну відповідальність викладача як системоутворювальну професійну якість, що виявляється в усвідомленні необхідності сумлінного виконання вимог і норм цілісного педагогічного процесу, готовності та здатності особистості передбачати результати своєї педагогічної діяльності й бути за неї відповідальним як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, батьки, учні), так і внутрішніми (відчуття обов'язку, сумління) «інстанціями» [13, 8].

У структурі педагогічної відповідальності виділяється: когнітивний, ціннісно-емотивний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент педагогічної відповідальності забезпечує усвідомленість учителем нормативних вимог до педагогічної діяльності та особистості фахівця й становить її основу. Ціннісно-емотивний компонент містить як базову складову відповідальне ставлення вчителя, що включає: мотивацію педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення; його емоційні ставлення (перш за все, позитивне емоційне ставлення до дитини); гуманістичну спрямованість. Поведінковий компонент

педагогічної відповідальності вчителя початкових класів виявляється як відповідальна поведінка – система відповідальних вчинків. Процесуальними компонентами педагогічної відповідальності вчителя початкових класів є педагогічна рефлексія та професійний самоконтроль [13, 9].

У дослідженнях Ю.Д. Мішіної виділяються такі компоненти педагогічної відповідальності [7, 133–138]:

1. толерантність, що розглядається як вміння терпимо відноситися до інакомислення, протилежним точкам зору, альтернативним поглядам, вміння приймати, вислухати, мати бажання знайти раціональне зерно в позиції іншої людини.

2. емпатичність – здатність відчувати стан іншої людини, сумісне проживання внутрішнього стану людини.

3. флексибельність – гнучкість у стратегіях поведінки та мислення.

4. креативність – творчість, вміння нестандартно мислити, створювати нову реальність.

5. рефлексивність – процес переосмислення та перетворення цінностей, норм, методів роботи та способів мислення, процес переоцінки минулого та сьогодення.

6. аутентичність – справжність, конгруентність, чутливість та щирість по відношенню до самого себе, вміння прислухатися до себе, свого стану та потреб.

7. вербальна адекватність – ментальна мовленнєва репрезентація, що максимально об'єктивно відображає зовнішній світ та самопочуття, без ірраціональних викривлень, неадекватних інтерпретацій власного досвіду.

8. асертивність – вміння захищати свої інтереси, відстоювати свої права.

Педагогічна відповідальність як важливий показник професіоналізму вчителя й засіб самореалізації його особистості в педагогічній діяльності не формується стихійно. Процес її формування досить складний і динамічний. Відповідальність як особистісна риса є складним соціально-моральним утворенням і зумовлюється розвитком свідомості та самосвідомості особистості, включенням їх у різноманітні види пізнавальної і предметно-перетворювальної діяльності [11].

Серед методів формування педагогічної відповідальності викладачів іноземних мов льотних навчальних закладів ми надаємо перевагу тренінгу. Як організована форма навчально-виховного процесу, спираючись на досвід і знання її учасників, тренінг забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій. С.І. Макшанов, який розглядає

тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини, визначає наступні «ефекти» тренінгу: засвоєння нових знань; вдосконалення умінь та навичок, способів спілкування з колегами; зміну установок; корегування системи уявлень про себе; переосмислення системи цілей та цінностей; формування здатності до рефлексії; вироблення більш ефективних прийомів психологічної та професійної взаємодії [5]. Як бачимо, тренінгові заняття впливають не лише на змістово-операційну компонент педагогічної діяльності, але й мотиваційний та рефлексивний, які особливо важливо для формування педагогічної відповідальності. Вони дозволяють не пасивно отримувати інформацію, а діяти та співпрацювати. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони є корисними та перспективними.

Ефективність тренінгу у формуванні педагогічної відповідальності у викладачів льотного навчального закладу забезпечується комплексом форм і методів професійної підготовки: інтерактивними методами, дискусією, аналізом проблемних педагогічних ситуацій, ігровими методами, аналізом кіноматеріалів.

Враховуючи специфіку організації освітньої діяльності в льотному навчальному закладі, однією з найбільш ефективних форм збагачення професійної підготовки викладачів іноземної мови обрано інтерактивні методи. Покладені в основу педагогічного тренінгу, вони найбільше відповідають інформаційно-насиченому темпу життя, вимогам суспільства та власне очікуванням викладачів. На думку В.М. Федорчука, вони мають перевагу перед традиційними у зростанні потреби до самонавчання та самовдосконалення [12, 694]. Висока ефективність досягається у результаті наступних факторів: цінність думки кожного учасника, передача досвіду та його аналіз у комфортній атмосфері, можливість навчатися через практичну діяльність, допустимість помилок, відсутність оцінок та інших «каральних» засобів оцінки знань, можливість зворотнього зв'язку.

Інтерактивні методи для викладачів є найоптимальнішими, оскільки вони відповідають принципам навчання для дорослих, таких як: домінування самостійного навчання; опора на досвід дорослих-суб'єктів навчання; індивідуалізація навчання (створення індивідуальних програм навчання); системність навчання; контекстність навчання (конкретні життєво-важливі цілі); актуалізація результатів

навчання (застосування на практиці); елективність навчання (свобода при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця і оцінювання результатів); розвиток освітніх потреб [2, 33]. Велика роль інтерактивних методів у розвитку усіх сфер професійної діяльності (особистісної, мотиваційної, змістово-операційної та рефлексивної) та зміцненні відносин у колективі, створенні позитивного мікроклімату співпраці та взаємодії.

Інтерактивні методи навчання дозволяють підвищити «ККД» процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції учень засвоює всього лише 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео / аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання мають на рівень (в 5 – 10 разів!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні [8, 8].

Під час інтерактивного навчання викладач стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності, зростає цікавість до процесу навчання. Інтерактивні методи є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи. Групові методи включають: роботу в парах, роботу в трійках, змінюваних трійках, метод «2+2=4», карусель, акваріум. Фронтальні методи включають: «велике коло», «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», «case-метод», «мозаїка».

Дослідження феномену педагогічної відповідальності дозволяє констатувати важливість його для викладачів льотного навчального закладу, оскільки на перший план виходять питання безпеки польотів, професійного зростання та особистісного розвитку. Тренінгові заняття є ефективним методом формування педагогічної відповідальності, оскільки дозволяють отримати позитивні зміни у рівні професійної компетентності фахівців, їх готовності до самореалізації та стимулюють до самоосвіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход / Ксения Алексеевна

Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 27–48.

2. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. 2009. - №7. – С. 32 – 39.

3. Ильин Е.П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. — СПб.: Питер, 2000. — 280 с.

4. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.

5. Макшанов С.И. Методическая подготовка специалистов в области тренинга. Учеб. пособие / С.И. Макшанов. – СПб.: Институт тренинга, 2000. – 301 с.

6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Высш.школа, 1990. – 143 с.

7. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических ВУЗов // Юлия Дмитриевна Мишина: Дис. канд. пед. наук 13.00.08. – М., 2003. – 263 с.

8. Пометун О., Пироженко Л. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.

9. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / Василий Александрович Сухомлинский // Избранные произведения в пяти томах. Т. I. – К: Радянська школа, 1979. – 688 с.

10. Сухомлинский В.А. Педагогика сердца / Василий Александрович Сухомлинский // Избранные произведения в пяти томах. Т. 5. – К: Радянська школа, 1980. – 680 с.

11. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спеціальністю – 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Валентина Іванівна Тернопільська. – К., 2003. – 16 с.

12. Федорчук В.М. Тренінг – інструмент особистісного зростання особистості / В.М. Федорчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010. – № 9. – С. 690–700

13. Юринець О.О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Олексійович Юринець. – Запоріжжя, 2010. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Печена Людмила Сергіївна – викладач англійської мови, аспірантка Державної львівської академії України.
Наукові інтереси: адаптація викладачів іноземної мови до викладання у львівських навчальних закладах

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Катерина ПИЛИПЮК (Одеса)

В статті розглядається проблема формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов у самостійній діяльності. Розкрито систему самостійних завдань лінгвістичних та педагогічних дисциплін.

В статті розглядається проблема формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов у самостійній діяльності. Розкрито систему самостійних завдань лінгвістичних та педагогічних дисциплін.

Ключові слова: критичне мислення, самостійна діяльність.

Проблема формування критичного мислення є однією з найактуальніших у сучасній системі вищої освіти, оскільки вона пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як розвиток інноваційної культури особистості майбутнього фахівця, його дослідницького потенціалу, творчих умінь, наукового світогляду.

Ця проблема висвітлювалася науковцями в таких ракурсах: філософсько-методологічні засади формування професіоналізму майбутніх учителів (С. Гончаренко, В. Кремень, В. Кушнір, В. Радул), науково-педагогічна база оптимізації самостійної роботи студентів (В. Буряк, М. Князян, О. Савченко), шляхи та засоби активізації критичного мислення (Т. Воропай, М. Ліпман, М. Вайнштейн А. Тягло). Поряд з цим, питання щодо розвитку критичного мислення особистості майбутніх філологів потребує більш глибокого вивчення. Саме тому метою статті є визначення системи самостійних завдань з дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклів у напрямку

формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз наукових джерел [1-8] дозволяє стверджувати, що принципово важливими умовами формування критичного мислення є активізація інтеракції в системах студент-студент та студент-викладач, пропедевтична підготовка студентів до обробки інформації з наступним системним дискутуванням, аргументацією, генерацією, впровадження системи семінарів задля формування вмінь викладання самостійно опрацьованого матеріалу із захистом власних ідей, доведення їхньої значущості та перспективності.

В цьому контексті особливої значущості набуває самостійна діяльність студентів, котра, як відомо (В. Буряк, М. Князян, В. Радул), є основою для формування критичного мислення особистості, її методологічної культури, системи професійно орієнтованих знань. Саме тому нами була розроблена стратегія «активізація когнітивної самостійності студентів», яка є наскрізною для психолого-педагогічних і лінгвістичних навчальних дисциплін, оскільки її метою є надати студентам загальні відомості щодо сутності критичного мислення та інтеріоризувати його основні вміння. Схему розгортання окресленої стратегії ми представили таким чином:

- формування банку власних ідей щодо розв'язання самостійного завдання,

- аналіз літератури із запропонованої проблеми,
- підбір різних позицій, їх порівняння,
- вироблення критеріїв систематизації наукових підходів,
- їхня безпосередня систематизація,
- формулювання свого варіанту розв'язання проблеми,
- його перевірка,
- формулювання системи аргументів на підтримку авторської позиції,
- формулювання висновків.

Нижче наведемо приклади завдань цієї стратегії з різних навчальних дисциплін («Вступ до мовознавства», «Стилістика», «Філософія», «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», «Основи педагогічної майстерності»). Зазначені нижче завдання виявили оптимізаційний вплив на формування критичного мислення майбутніх філологів у процесі експериментального педагогічного дослідження, яке здійснювалося на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Так, в ході викладання лінгвістичних навчальних дисциплін «Вступ до мовознавства» й «Стилістика» студенти мали здійснити поглиблений аналіз певних лінгвістичних категорій, визначаючи власну позицію та обґрунтовуючи її за допомогою положень певних концепцій, прикладів, унаочнення. Окрім цього, наведені завдання сприяли формуванню науково-лінгвістичного світогляду студентів, їхніх дослідницьких умінь у галузі філології:

«Вступ до мовознавства»:

- розкрийте сутність феномена «спорідненість мов» та розкрийте критерії спорідненості мов;
- які психолінгвістичні принципи полягають в основі інтеріоризації знань та вмінь особистості в процесі навчання іноземної мови? Схарактеризуйте їх та проаналізуйте їхню роль;
- утворіть денотатну схему взаємозв'язку понять і категорій когнітивної лінгвістики. Яке поняття є базовим? Чому? Доведіть вашу думку;
- продемонструйте (через унаочнення) схему взаємозв'язку вербального й невербального мислення. Яким чином викладач має враховувати особливості того чи іншого виду мислення, навчаючи іноземної мови?
- схарактеризуйте функції мови, наведіть приклади. Які б функції ви могли б додати до прийнятого в науці переліку? Чому?

- схарактеризуйте гіпотези походження мови. Якої гіпотези ви дотримуєтесь? Чому? Аргументуйте правильність ваших думок;

- назвіть чинники розвитку лексичної системи мови. Які з цих чинників є найбільш потужними в наш час? Доведіть вашу позицію;

- розкрийте сутність понять «слово», «речення», «текст». Запропонуйте власні варіанти визначення цих термінів з повним обґрунтуванням вашої думки;

- назвіть засоби номінації в категоріях: ім'я, прізвище, прізвисько. На основі систематизації та узагальнення різноманітних випадків проаналізуйте й схарактеризуйте мотивацію номінації;

- схарактеризуйте шляхи розвитку аналітичних і синтетичних мов. Виокремте найважливіші закони, визначте їхні причини, аргументуйте правильність вашої відповіді;

«Стилістика»:

- розкрийте сутність понять «епітет», «метафора». Поясніть, чому в науковій літературі часто спостерігається підміна цих понять один іншим? Доведіть вашу думку;

- утворіть всі можливі класифікації для такого стилістичного засобу, як порівняння. Доведіть правильність обраних вами критеріїв. Підберіть приклади;

- назвіть засоби відображення комічного ефекту. Які стилістичні прийоми підсилюють іронію в художньому творі? Систематизуйте їх та розробіть рекомендації щодо стилістичного аналізу творів, котрі відображають гумор;

- як взаємопов'язані евфемізм та перифраза? Класифікуйте ці засоби з використанням матеріалу фольклорних творів;

- які види персоніфікації вживаються в художніх творах вітчизняних та зарубіжних письменників з метою відзеркалення світогляду дитини?

- назвіть випадки одночасного вживання антитези й паралельної конструкції. Яким є стилістичне навантаження такого прийому?

- схарактеризуйте випадки вживання таких графіко-стилістичних засобів, як градація й перерахування. Якою є їхня функція у фрагментах твору, що відбивають характер персонажів?

- порівняйте спектр стилістичних прийомів відображення краси природи в творах англійських, німецьких, французьких, українських та російських письменників;

- якою є стилістична функція повтору в прозових та поетичних творах? Класифікуйте випадки його вживання та оцініть повноту викладення вами інформації з цієї проблеми;

- схарактеризуйте стилістичний прийом оксюмору, виокремте випадки його вживання в художніх творах та систематизуйте їх. Назвіть види комбінацій лексичних одиниць та

проаналізуйте специфіку їх використання відповідно до стилістичної ролі оксюмору в тексті.

Така загальногуманітарна навчальна дисципліна, як «Філософія», дозволяє розвивати критичне мислення студентів у напрямку оцінки сенсу життя людини, її впливу на динаміку еволюції людства, реалізації власного призначення тощо. Окрім цього, передбачається також осмислення студентами сутності й ролі критичного мислення в сучасному суспільстві, а також ставлення до цієї проблеми протягом певних історичних епох, наприклад:

- схарактеризуйте роль герменевтики в розумінні гносеологічних проблем філософії освіти;

- на основі аналізу функцій філософії сформулюйте власну систему функцій філософії освіти й доведіть доцільність запропонованого вами наукового підходу;

- розкрийте діалектику взаємозв'язку філософії освіти та філософії науки;

- яким чином проблема формування критичного мислення розглядалася в контексті філософії давнього Китаю, Античності (Давньої Греції та Давнього Риму), Середньовіччя, Відродження? Назвіть ті критерії, відповідно до яких можна визначити позиції, що об'єднують та диверсифікують філософські вчення цих епох стосовно формування критичного мислення;

- як питання про критичне ставлення особистості до дійсності відбивалося в українській філософії? Чому проблема формування критичного мислення завжди привертала увагу? Які її аспекти переважно висвітлювалися? Проаналізуйте історичні фактори, що зумовили такий погляд вітчизняних мислителів;

- як взаємодіють феномени «самосвідомість» і «критичне мислення»? Виявіть всю систему їхнього взаємовпливу;

- розкрийте сутність понять «мислення», «судження», «умовивід» так, як вони представлені в гносеології. Яким чином наукове пізнання спирається на критичне мислення й навпаки?

- схарактеризуйте методологію наукового пізнання проблеми формування критичного мислення особистості;

- досліджуючи теорію цінностей, дайте відповідь на запитання: чи можуть бути ціннісні орієнтації компонентом критичного мислення? Виявіть взаємозв'язок цінностей і критичного мислення та розкрийте функції цінностей у розвитку критичного мислення. Аргументуйте вашу позицію;

- яким чином критичне мислення досліджувалося в контексті філософської

антропології? Чому цей напрям залишається актуальним сьогодні?

- як функціонує критичне мислення в різних сферах буття людини?

- викладіть ваші ідеї щодо такої проблеми розвитку культури: «Час, критичне мислення й культура: спадщина, яку ми залишаємо нащадкам». Проаналізуйте вплив критичного мислення й часу на селекцію тих творів, які ми вважаємо шедеврами. Сформулюйте принципи диференціації шедевру;

- чи дійсно існує проблема кризи сучасної культури? В чому вона відбивається? Проаналізуйте роль критичного мислення в подоланні цієї кризи.

- як пов'язані проблеми втрати гуманності в суспільстві, дефіциту духовності й відсутності розвинутого критичного мислення?

- якими мають бути принципи антропософії з урахуванням особливостей сучасної когнітивно-інформаційної цивілізації?

Цикл психолого-педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», «Основи педагогічної майстерності») дозволяє активізувати критичне мислення студентів у осмисленні ними найактуальніших проблем виховання й навчання молодого покоління. Це покликане розвинути педагогічну культуру майбутніх філологів, забезпечити усвідомлення ними важливості особистісно орієнтованого підходу, впровадження індивідуально відповідних технік педагогічного впливу на дитину, взаємопідтримки вчителя та дітей у реалізації ними творчих можливостей, наприклад:

«Педагогіка»:

- побудуйте структурно-аналітичну схему курсу «Педагогіка» з визначенням провідних категорій, методологічної бази, зв'язку з іншими науковими галузями;

- назвіть, схарактеризуйте та порівняйте різні філософські системи, котрі полягають в основі провідних напрямів зарубіжної педагогіки;

- розкрийте феноменологію формування й розвитку особистості. Чим відрізняються ці педагогічні явища? Схарактеризуйте власний рівень індивідуального розвитку та сформованості як професіонала;

- яким чином соціальне середовище впливає на розвиток критичності як особистісної якості? Назвіть всі можливі фактори та систематизуйте їх;

- як можна використовувати потенціал гри для формування критичного мислення дошкільників? Викладіть ваші гіпотези з цього приводу та розробіть програму роботи з дошкільнятами на один рік з формування цього феномена;

- схарактеризуйте роль ідеалу як фактора, що мотивує процеси оволодіння вміннями мислити критично;

- яким чином культура розумової праці впливає на оволодіння операціями критичного мислення?

- чи можуть бути естетичні вподобання основою для критичної оцінки творів мистецтва?

- розкрийте сутність критичного мислення та засоби його формування з позицій: педагогіки неопозитивізму, педагогіки прагматизму, педагогіки екзистенціалізму, гуманістичної педагогіки;

- розробіть орієнтовну основу формування критичного мислення, виходячи з теорії П. Гальперіна та враховуючи вікові особливості учнів. Доведіть ефективність розробленої вами моделі;

- назвіть типи уроків. Який з типів відзначається найбільшим впливом на розвиток критичного мислення школярів? Розробіть план-конспект такого уроку й проведіть його фрагмент у академічній групі;

- висловіть ваші пропозиції щодо оптимізації змісту освіти в аспекті активізації формування критичного мислення учнів;

- в якій мірі принципи навчання відображають напрями розв'язання проблеми формування критичного мислення особистості?

- розкрийте дидактичну потужність основних методів навчання – методів здійснення навчально-пізнавальної діяльності (пояснення, розповіді, лекції, бесіди, роботи з підручником; ілюстрування, демонстрування, самостійного спостереження; вправ, лабораторних робіт практичних робіт, графічних робіт) та методів стимулювання навчальної діяльності (дискусії, забезпечення успіху в навчанні, пізнавальних ігор, опори на життєвий досвід учня, створення ситуацій інтересу, новизни) – у формуванні критичного мислення старшокласників;

- розробіть програму позаурочної діяльності учнів певного класу (середнього етапу навчання) з метою формування у них аналітичного, рефлексивного, критичного мислення;

- проаналізуйте потенціал технології особистісно-розвивального навчання Ельконіна-Давидова у формуванні критичного мислення учнів різного віку;

- якою є спеціалізація кожної з окреслених технологій («Будинок вільної дитини» М. Монтессорі, «Йена-план-школа» П. Петерсена, «Школа успіху і радості» С. Френе, «Школа для життя, через життя» Ж.-О. Декролі, «Школа діалогу культур» В. Біблера) в забезпеченні оптимального

характеру критичного мислення підростаючої особистості?

- яким чином технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера впливає на формування критичного ставлення учнів до дійсності?

- виявіть значення антропософських шкіл Р. Штейнера в активізації формування оціночних понять дітей;

- опишіть своєрідність педагогічної інноватики з впровадження ідей формування критичного мислення особистості як передумови демократизації суспільства;

«Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах»:

- проаналізуйте відображення в системі лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та дидактичних засад викладання іноземних мов принципів формування критичного мислення дітей;

- яким би чином ви використали потенціал такої навчальної дисципліни, як «Іноземна мова», з активізації розвитку критичної позиції та критичного мислення особистості?

- розробіть вправи, котрі мають на меті формування критичного мислення в аспектах: розвитку монологічного мовлення, розвитку діалогічного мовлення, формування вмінь читання / письма;

- схарактеризуйте можливості контролю знань учнів у напряму оптимізації критичного підходу особистості до себе та дійсності;

- розробіть систему вправ творчого характеру з німецької / англійської / французької мови, спрямованих на поетапне оволодіння навичками аналізу, систематизації, класифікації, узагальнення, рефлексії;

- розробіть «Банк текстів для аудіювання», які б відбивали проблеми формування критичного мислення, спілкування, взаєморозуміння, маніпуляцій свідомістю в сучасному світі;

- розробіть електронний підручник / програму з формування критичного мислення учнів при вивченні тем з циклу «Подорожі»;

- які б напрями реформування системи викладання іноземних мов у Україні ви могли б запропонувати? Аргументуйте ваші судження;

- проаналізуйте «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» та окресліть ті заходи, методи й прийоми, що мають на меті активізацію формування критичного мислення дітей і молоді в Західній Європі;

- розробіть власну концепцію навчання іноземної мови в Україні. Доведіть актуальність й методичну значущість її кожного положення;

«Основи педагогічної майстерності»:

- назвіть ті прийоми педагогічного впливу (серед таких, як «авансування особистості», «вияв доброти», «схвалення», «обхідний рух»,

«довіра», «моральна підтримка», «опосередкування», «фланговий підхід», «констатація вчинку», «збудження тривоги», «паралельний педагогічний вплив», «ласкавий докір», «натяк», «удавана байдужість», «іронія», «удавана недовіра»), котрі відзначаються найбільшим потенціалом у аспекті формування й розвитку критичного мислення дітей;

- розробіть модель впровадження технології ситуації успіху на уроках іноземної мови. Назвіть ті чинники, що обмежують можливості використання цієї технології. Обґрунтуйте їх;

- проаналізуйте, яким має бути імідж сучасного вчителя. Розробіть систему порад для вчителя-початківця з утворення його власного іміджу;

- назвіть ті психолого-педагогічні можливості й обмеження, які мають прийоми етичного захисту, застосовані на уроках іноземної мови. Яким чином ви порадили б найефективніше використовувати ці прийоми?

- яким чином є доцільним оптимізувати процес педагогічного спілкування між вчителем і учнями з метою активізації в них критичної оцінки подій, явищ і фактів?

- в чому має полягати педагогічна майстерність вчителя іноземних мов з огляду на технічний та технологічний розвиток цивілізації?

- схарактеризуйте дидактичну, виховну й розвивальну функції сучасного вчителя. Чим ці функції відрізняються від функцій епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу?

- розкрийте ваш ідеал учителя іноземних мов. Якими особистісними й професійними рисами він має відрізнитися?

- яким чином навчання разом створює умови для запобігання можливості маніпуляцій?

- як авторитет вчителя може негативно впливати на розвиток критичного мислення учнів? Який стиль педагогічного керівництва активізує цей процес?

Навчальна дисципліна «Психологія» сприяє посиленню критичності мислення студентів у аспекті аналізу виховання особистісних якостей учнів на уроках іноземних мов, розумінню психологічних закономірностей формування критичного мислення у дітей різного віку та дорослих, виявлення тих педагогічних засобів, які оптимізують розвиток цього феномена, наприклад:

- який вік є найбільш сприятливим для формування критичного мислення? Схарактеризуйте особливості кожного вікового

періоду дитини в аспекті формування в неї мислення;

- чи впливають особливості темпераменту на ефективність формування та виявлення критичного мислення?

- які риси характеру дитини посилюють розвиток у неї критичного мислення та критичного ставлення до довкілля?

- розкрийте системний зв'язок волі та критичного мислення / емоцій та критичного мислення;

- визначте роль спілкування в активізації розвитку особистості з наявними критичними якостями;

- яким чином запобігти соціальному впливу з боку інших?

- схарактеризуйте технології соціальної маніпуляції («взаємний обмін», «зобов'язання та послідовність», «соціальний доказ», «доброзичливий злодій», «авторитет», «дефіцит», «швидкорозчинний вплив»);

- оберіть будь-яку технологію з окреслених в попередньому завданні та утворіть систему заходів із забезпечення свободи волевиявлення особистості;

- які саме аспекти критичного мислення слід активізувати, аби припинити маніпуляції свідомістю молодого покоління? Спроектуйте можливі моделі поведінки з урахуванням специфіки виявлення критичного мислення в кожній з відомих вам технологій;

- як функціонує критичне мислення людини в ситуації міжособистісного конфлікту? Розробіть рекомендації типу «Зваж всі аргументи та наслідки перед висловленням своєї думки».

Отже, забезпечити повноту та цілісність формування критичного мислення майбутніх філологів є можливим за умов упровадження системи самостійних завдань у процес викладання навчальних дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклів, що передбачає глибоке осмислення ролі сучасного вчителя в розвитку суспільства, його позитивного впливу на виявлення унікальності кожного учня, озброєння його техніками й технологіями аналізу й оцінки подій, фактів, учинків людей, висловлення власної позиції та її аргументації. Перспективи дослідження вбачаються нами у виявленні шляхів формування критичного мислення фахівців технічного й природничо-наукового профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. Буряк // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 3-7.

2. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.

3. Князьян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. доктора пед. наук:

13.00.04 / Князьян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.

4. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5-14.

5. Ліпман М. Критичне мислення: Чим воно може бути? / М. Ліпман // Постметодика. – 2005. – № 2. – С. 33-41.

6. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14.

7. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай // Постметодика. – 2001. – № 3 (35). – С.19-26.

8. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пилипюк Катерина – аспірантка кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: формування критичного мислення майбутніх філологів засобами самостійної діяльності.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА З ТРИВОЖНИМИ ДІТЬМИ

Тетяна ПРИБОРА (Кіровоград)

У статті звертається увага на роботу соціального гувернера з тривожними дітьми. Розглядається поняття тривожності, досліджуються її розвиток у дітей і складові, визначаються правила та ігрові техніки під час роботи з тривожними дітьми.

В статтю обирається увага на роботу соціального гувернера з тривожними дітьми. Розглядається поняття тривожності, досліджуються її розвиток у дітей і складові частини, визначаються правила і ігрові техніки при роботі з тривожними дітьми.

Ключові слова: соціальний гувернер, тривожність, страх, біологічна чутливість, «індивідуальна тривожність», стрес, ігрова техніка.

Постановка проблеми. Період кардинальних змін, які відбуваються в Україні, супроводжується актуалізацією проблем виховання дітей в сім'ї. Міжособистісні відносини в родині, їхній вплив на формування особистості й поведінку дітей залежать від стабільності сімейного середовища, яке є одним із визначних факторів формування емоційно зрівноваженої і психічно здорової дитини. На жаль, родина не завжди здатна виховати таку дитину, тому все частіше з такими проблемами звертаються до соціальних гувернерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми технології роботи соціального гувернера досліджують І. Акіншева, А. Бардінов, Б. Свиридова, Т. Інспекторова, О. Шароватова, В. Гримм та інші; робота з тривожними дітьми відображається в роботах Л. Божович, М. Лисициної, А. Пригожина, Б. Ломова, О. Захарова, П. Епплетона, В. Чопіти; витоки тривожності в різних вікових групах розглядаються В. Астаповим, Т. Камінською, А. Прихожан, Н. Левітовим та іншими; саморегуляція станів тривожності висвітлюється в працях В. Астапова, Ф. Березіна, Т. Егорова, *Ч. Рикрофта*.

Техніки роботи соціального гувернера з тривожними дітьми не знайшли достатнього відображення в науковій літературі, що зумовило мету і завдання статті.

Формування цілей статті (постановка завдання). Визначити поняття тривожності;

розмежувати поняття тривожності та страху; визначити дії, які можуть спричинити появу даної властивості в дитини; виділити основні правила виховання, які дозволяють позбутися тривожності; охарактеризувати ігрові техніки з подолання тривожності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складність роботи соціального гувернера полягає в тому, що кожна дитина має свій неповторний внутрішній світ, і не кожен з вихованців готовий одразу впустити чужу людину в своє життя. Потрібно пам'ятати, що на етапі знайомства з дитиною тривожність вихованця є нормальною реакцією на чужу людину. Під тривожністю ми розуміємо стан відчуття страху чи занепокоєння щодо можливої небезпеки чи загрози. Тривожність тісно пов'язана зі страхом. К. Ізард вважає, що тривога – це комбінація деяких емоцій, а страх – лише одна з них. Якщо страх – це адекватна реакція на фактичну небезпеку чи загрозу, то тривожність – реакція страху, на можливу небезпеку чи загрозу. В дітей відчуття загрози може викликати будь-яка ситуація чи предмет, що впливають на фізичну незалежність чи емоційну безпеку. Тривожність може носити позитивний характер, якщо допомагає розв'язати міжособистісні проблеми, хоча постійна і сильна є патологічною і вимагає професійної допомоги. Дитячі тривоги та хвилювання стають причиною різних поведінкових порушень: емоційної нестійкості, бурхливих емоційних проявів, непевності, підвищеного занепокоєння, нав'язливих страхів, боязні бути одному.

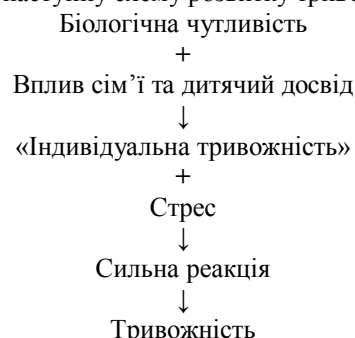
Відчуття тривоги викликають три основних компоненти, які тісно взаємопов'язані між собою: біологічна чутливість, індивідуальність, стрес.

Біологічна чутливість залежить від темпераменту дитини. В дітей з яскраво розвинутою сензитивністю (властивість темпераменту) проявляються яскраві реакції на

незадоволення потреб, конфлікти, соціальні події. Прикладом підвищеної чутливості, може бути відмова дитини носити речі зі швами, якщо до цього її одягали в безшовну білизну.

За умови, якщо характер дитини включити біологічну чутливість і досвід, який буде її підкріплювати, може розвинути особлива структура рис індивідуальності, які називаються «профіль індивідуальної тривожності»: сильне відчуття відповідальності, високі стандарти досягнень, схильність задовольняти бажання інших (поступливість), невпевненість у собі, гіперчутливість до критики, схильність до хвилювання, потреба подобатися іншим. У таких дітей стиль поведінки характеризується відповідальністю, надійністю, високою мотивацією, схильністю до перфекціонізму, чутливістю, потребою в контролі старших, моделлю мислення «все або нічого», бурхливими емоційними реакціями. Симптоми тривожності в дитини будуть яскравіше проявлятися, за умови дії на дитину стресу.

Враховуючи зазначені вище складові можна укласти наступну схему розвитку тривожності:



В дітей молодшого дошкільного віку тривожність носить яскраво виражений характер. Чим старша дитина, тим конкретніше, реалістичніше її тривоги. Якщо в переддошкільному віці дітей турбують надприродні чудовиська, то старших дошкільнят – конкретні ситуації. Розглянемо, які ж страхи найчастіше зустрічаються в дітей від народження до молодшого шкільного віку

Таблиця 1

0-6 місяців	Втрата підтримки, голосні шуми.
7-12 місяців	Незнайомці, раптові рухи, великі об'єкти чи предмети, які важко роздивитися.
1 рік	Розлука, туалет, незнайомці.
2 роки	Розлука, темрява, голосні звуки, голосні шуми, великі об'єкти, зміни в будинку.
3-4 роки	Розлука, маски, темрява, тварини, нічні шуми.
5 років	Розлука, тварини, «погані люди», тілесні ушкодження.
6 років	Розлука, грім і блискавка, надприродні тварини, темрява, боязнь залишатись одному чи спати одному, тілесні ушкодження.
7-8 років	Надприродні тварини, темрява, страшні герої, яких діти можуть побачити по телебаченню, боязнь залишатися одному, тілесні ушкодження.

Причини тривог не завжди зрозумілі не тільки для дитини (вихованцю легше прокоментувати свою емоцію чи реакцію ніж їхні причини), а навіть для досвідченого соціального гувернера, тому важливо звертати увагу на реакції дитини на ту чи іншу ситуацію, наприклад напруження, збліднення, завмирання, крик, заплющення очей.

Проаналізуємо дії соціального гувернера і батьків, які можуть обумовити появу даної властивості.

- Авторитарний стиль спілкування батьків (соціального гувернера) з дитиною, негнучка, догматична система виховання. Недовіра і нечесність по відношенню до дитини найчастіше підсилюють хвилювання і невпевненість у своїх силах.

- Суперечливі вимоги до дитини з боку близьких людей і соціального педагога. Потрібно пам'ятати, що соціальний гувернер, котрий поважає дитину, не стане агресивно відкидати думку іншої референтної людини, до

якої дитина прислухається. Батьки і гувернер повинні спільно приймати рішення, щоб їхній авторитет в очах дитини був високим .

- Пред'явлення до дитини завищених вимог. Протиріччя між високими вимогами, викликаними захвалюванням, і реальними можливостями дітей.

Чітке уявлення про те, ким має бути дитина в майбутньому, розвиток тільки тих здібностей, які необхідні для даного напрямку діяльності можуть призвести до високого рівня тривожності, адже в даному випадку повністю нехтують бажаннями дитини. Уміння сприймати дитину такою, якою вона є, звільняє батьків і дітей від необхідності орієнтуватися на результати і на те, що «скажуть люди».

- Суперечливі вчинки соціального гувернера, батьків дитини й близького оточення. Відомий англійський філософ, педагог, гувернер Дж. Локк писав з цього приводу: «Перше чого [діти] повинні навчитися, – це те, що вони одержують що-

небудь не тому, що воно їм подобається, а тільки тому, що воно вважається для них слухним... Якщо ніколи не допускати здійснення бажань, висловлюваних нетерпляче, то вони не плакатимуть через те, що їм не дають певних речей, як не плакатимуть через те, що їм не дають місяця» [3, с. 86].

- Батьківські тривоги на емоційному й розумовому рівні передаються дітям. При цьому відмічено, що найбільш схильні до розвитку тривожності є єдині діти в родині, які стають центром батьківських турбот і тривог. В даному ракурсі поява гувернера в сім'ї завжди пов'язана з хвилюванням батьків, адже вони доручають дитину чужій людині, яку весь час не можуть контролювати. Головним завданням гувернера в даному випадку є заспокоєння батьків. Для цього необхідно уточнити основні вимоги батьків, скласти разом із ними режим дня дитини, розпитати про улюблені справи дитини, скласти програму розвитку вихованця, налагодити контакт із дитиною. Зрозуміло, що налагодження нормальних стосунків з дитиною є основною умовою для подальшої роботи. Одним з методів, які можуть прийти на допомогу є ігрові техніки, які, по-перше, допоможуть процесу спілкування стати безпосереднішим, по-друге, виявлять зміст дитячої тривожності, по-третє, допоможуть дитині зрозуміти причину свого хвилювання, по-четверте, перенесуть дитину в світ фантазій, а саме в них розв'язуються невирішені конфлікти, знаходять реалізацію незадоволені потреби.

Розглянемо їх детальніше.

Техніка «Лінія посередині аркуша»

[2, с. 123-126]

(Долорес Коніерс)

Техніка дозволяє достатньо нетравматичним для дитини способом звернутися до найбільш болючих тем, продіагностувати ставлення до подій, налагодити контакт з дитиною, подолати дитячу потайність, оцінити роботу гувернера. Коли діти бачать, що аркуш поділений на дві половини вертикальною лінією одна половина під назвою «погане», а інша – «хороше», багато з них починають зацікавлено працювати (Таблиця 2).

Дана техніка дозволяє дитині поглянути на ситуацію в цілому, і багатьом дітям вдається урівноважити обидві сторони таблиці.

Для роботи необхідно мати папір і простий олівець. Не погано було б використовувати папір різного кольору і розмірів, лінійку, маркер, кольорову крейду, картинку і клей.

Таблиця 2

Щастя	Горе
Здоровий, граю в м'яч, бачу маму, їм морозиво, гуляю в парку	Хворий, б'ють, поставили в куток, не дозволяють гратися з друзями

Техніка «Карта життя»

[2, с. 100-102]

(Гренда Шорт)

Техніка використовується з усіма групами дітей починаючи з чотирьох років. Це дуже легка вправа, під час якої діти мають намалювати чотири важливіші моменти свого життя. «Карта життя» допомагає дитині усвідомити минуле, майбутнє, теперішнє, побачити зв'язок між життєвими подіями, виразити свої почуття пов'язані з важливими життєвими подіями, а також розвинути мовленнєві навички.

Дитина має самостійно на аркуші паперу накреслити чотири кола чи використати вже намальовані. В колах вона малює найбільш значимі для неї події життя. Після виконання роботи необхідно детально обговорити події, акцентуючи увагу на почуттях, які вони викликали в дитини. Малюнки дуже часто містять цінну інформацію про сім'ю та стосунки дитини в сім'ї.

Техніка «Кульки почуттів»

[2, с. 81-82]

(Гленда Шорт)

За допомогою цієї техніки знижується рівень тривожності й дитина вчиться виражати і розуміти свої почуття. Вона може використовуватися в роботі з усіма дітьми, оскільки викликає у них зацікавленість і дає можливість побачити, якими різноманітними можуть бути почуття. За бажанням соціальний гувернер може обмежити коло почуттів тільки тими, які пов'язані з певними людьми чи обставинами.

Дитину просять намалювати контури трьох або більшої кількості повітряних кульок. Всередині першої кульки вона за допомогою гувернера перераховує всі відомі йому почуття. Під цією кулькою ставиться підпис «Різні почуття». Іншим кулькам даються відповідні назви. Наприклад, переживання з приводу розлучення батьків друга кулька – «Розлучення», третя – «Тато», четверта – «Мама». Під час роботи можна обговорити з дитиною більш детально конкретні почуття.

«Малювання співтовариства»

[2, с. 127-130]

(Ненсі Кохран)

Техніка може використовуватися в роботі з дітьми у віці до дев'яти років, які відрізняються замкнутістю або навпаки розгальмованістю. Використовуючи дану техніку з замкнутими дітьми, можна їх зацікавити і зняти психічну напругу. Розгальмовані діти, які відрізняються імпульсивністю, агресивністю, негативізмом, нездатністю до концентрації уваги, потребують більшої директивності. Гра дозволяє упорядкувати їх поведінку так, щоб не викликати в дитини посилення тривоги і, одночасно, сприяти підвищенню авторитету соціального педагога в очах дитини.

Дану техніку можна використовувати лише після встановлення достатньої довіри між дітьми і вихователем, коли дитина демонструє свою потребу в допомозі з боку останнього. Для роботи необхідно мати: листи паперу середнього формату, кольорові маркери, набір ляльок (членів лялькової «сім'ї»), а також такі іграшки, як машинки, автобус і деякі інші. На початку соціальний гувернер може сказати: «У нас немає лялькового будинку, давай його намалюємо?». Дитині пропонується змалювати простір уявного будинку в розрізі. Квадрати і прямокутники різного розміру позначають різні приміщення, вікна і двері. Потім гувернер дає дитині можливість «розставити по будинку» меблі та інші елементи інтер'єру. Дитині дозволяється змалювати будинок, в якому він живе, або будинок бабусі, батька і т.д., нежитлову будівлю (магазин, школа і т.д.) або навіть декілька будинків, де йому належить «поселити» або розмістити групу персонажів. Потім дитині пропонується вибрати для цього будинку (будинків) певне місце в кімнаті, де відбувається заняття, і пограти з ним, малюючи в нім групу персонажів або користуючись наявними в його розпорядженні іграшками і ляльками. Таким чином, ляльки можуть «жити» в намальованому дитиною будинку (або будинках), гуляти або кататися довкола на машинках і так далі.

Використання фотоапарата

[2, с. 402-404]

(Йо Енн Кук)

Автоматичні фотоапарати є зручним засобом фіксації різноманітних життєвих подій і вражень дитини. Існують різні способи застосування автоматичних фотоапаратів у роботі з дітьми. В одних випадках дитина лише говорить, що їй хотілося б зобразити на фотокартці, в інших – робить зйомку самостійно. Фотокартки використовуються, головним чином, з метою створення фотоальбомів, які допомагають під час

формування в дитини більш адекватного і цілісного відчуття реальності та взаємозв'язку між подіями, для фіксації уваги дитини на певних моментах її біографії та їх обговоренні тощо. Використання фотоапарата в роботі з дітьми має безліч переваг. Цінні не лише готові знімки, але й сам процес вибору кадрів і зйомки. Дитина може скомпонувати спеціальний альбом, присвячений друзям, улюбленій тварині, захопленням, успіхам в різних справах. Вона може створювати серії фотокарток «альбом-автобіографія» та різні «розповіді в картинках», в яких вона бере участь в якості головного героя.

Важливе відчуття дитиною того, що вона може бути господарем фотоапарата і контролювати процес вибору кадрів і зйомки. Це сприяє підвищенню її самооцінки і зміцнює відчуття цінності й значущості переживань і подій життя.

Спочатку можна запропонувати дитині створити альбом або книгу про себе, надавши їй можливість самостійно вибрати фотографії та підготувати до них короткі коментарі. Діти з цікавістю складуть список найбільш значущих людей чи подій. Перший знімок – робить соціальний гувернер, на ньому обов'язково повинна бути дитина. Місце для зйомки вихованець має обрати самостійно. Готовий знімок дитина розміщує на першій сторінці альбому і прикрашає малюнком або підписує – на свій розсуд. Решту знімків дитина може зробити вдома, в школі або в інших місцях, за своїм бажанням. Бажано для цього виду роботи долучати батьків, щоб були групові родинні знімки.

Техніка «Фотоальбом»

[2, с. 264-265]

(Суинні Браун)

Не всі діти вміють адекватно виражати свої думки та почуття, зокрема, які пов'язані з розлукою. «Фотоальбом» дозволяє не травматичним для дитини чином з'ясувати його почуття і думки з приводу певних подій і референтних для нього осіб. Використання даної техніки відволікає дитину і завдяки використанню незакінчених речень дає можливість проявити свої переживання.

Дана техніка зазвичай використовується для дослідження почуттів дитини, пов'язаних з втратою, наприклад, для дітей, батьки яких розлучилися. Фотографії, які відображали минулі події, викликають у дитини сильні почуття. Дану техніку необхідно використовувати для того, щоб краще зрозуміти переживання дитини з приводу переїзду, втрати друзів, переходу в іншу школу.

Необхідно попросити дитину підібрати кілька фотографій, пов'язаних з різними роками

її дитинства, які б відображали різні сторони життя дитини. Дитина повинна сама вибрати фотоальбом (купити його разом із гувернером чи принести улюблений із старих).

Для роботи необхідно мати: фотоальбом, набір фотографій, ножиці, маркери, наклейки. Фотокартки розкладаються на підлозі, щоб їх можна було добре бачити і розкладати по роках. Гувернер починає досліджувати почуття дитини: він ставить питання, що стосуються сім'ї дитини, померлих родичів, інших втрат; намагається дізнатися про інші значимі події, а також про моменти, які пов'язані з переживанням почуттів горя, жалю, розгубленості. Використовуються наступні незакінчені речення: «Я пам'ятаю, як...», «В цьому будинку...», «Мені не подобається, коли...», «Моя мама...».

Коли фотокартки розкладені в хронологічному порядку, дитина повинна їх вставити у фотоальбом. Поряд з кожною вона робить наклейки з коментарями до зображення.

Дотримання наступних правил допомагає дитині позбутися тривожності:

- Допоможіть дитині навчитися розрізняти поняття «досконалості» і «зверхності». Не давати дитині завдань, які вона не зможе виконати.

- Формуйте в дитини почуття власної гідності. Вкажіть, що критика, є зворотнім зв'язком для самовдосконалення. Покращуйте почуття власної гідності за допомогою позитивної оцінки її діяльності. Навчіть дитину приймати компліменти. Зосередьтеся на здібностях дитини і допоможіть їй розвинути їх.

- Підвищуйте самооцінку дитини. Звичайно, підвищити самооцінку дитини за короткий час неможливо. Необхідно щодня проводити цілеспрямовану роботу. Звертайтеся до дитини по імені, хвалити її навіть за незначні успіхи, відмічати їх у присутності інших дітей. Проте ваша похвала повинна бути щирою, тому що діти гостро реагують на фальш. Причому

дитина обов'язково повинна знати, за що його похвалили. В будь-якій ситуації можна знайти підставу для того, щоб похвалити дитину. Бажано, щоб тривожні діти частіше брали участь в таких іграх, як «Компліменти», «Я дарую тобі...», які допоможуть їм дізнатися багато приємного про себе від оточення, поглянути на себе «очима інших дітей».

- Привчайте дитину до здорового способу життя, оскільки для таких дітей характерна підвищена стомлюваність.

- Вчіть дитину керувати своїми думками, почуттями, реакціями.

- Навчіть дитину встановлювати досяжні цілі, для того, щоб вона відчувала задоволення від виконаних завдань.

- Навчіть дитину чітко розподіляти час. С. Кові розробив систему тайм-менеджменту, яка дозволяє правильно розподілити час. Він рекомендує кожне завдання виконувати відповідно до категорії, до якої воно відноситься. Категорії виділяються на основі двох показників: важливості і невідкладності. До першої категорії належать найважливіші завдання, які повинні терміново бути виконаними. Наприклад, домашня робота з предмету. До другої категорії – важливі завдання, цікаві для вихованця, термін виконання яких необмежений. Наприклад, захоплення (хобі) дітей. Завдання з даної категорії допомагають дитині отримати задоволення від життя. До третьої категорії відносяться завдання, які не є значущими для особистості, які їх необхідно виконувати у повсякденному житті. Наприклад, прибирання будинку. Такі завдання потрібно робити швидко і якісно. Четверта категорія включає в себе не важливі і нетермінові завдання. Наприклад, перегляд телевізора, гра на комп'ютері. С. Кові рекомендує перед початком впровадження тайм-менеджменту виділити і пояснити «основні цінності», якими повинна керуватися дитина (Таблиця 3) [6, с.37].

Таблиця 3

	НАГАЛЬНИЙ	НЕНАГАЛЬНИЙ
ВАЖЛИВИЙ	Я (справлюся) Криза. Фізичний важкий стан. Невідкладні проблеми. Завдання з визначеним терміном. Підготовка в останній момент до запланованих дій.	(Центр). Підготовка/планування. Профілактика. Визначення цінностей. Побудова контактів. Справжній відпочинок / розслаблення.
	КВАНТ НЕОБХІДНОСТІ	КВАНТ ЯКОСТІ ТА ОДНООСІБНОГО КЕРІВНИЦТВА
НЕВАЖЛИВИЙ	(Уникайте) Переривання діяльності, деяких вимог. Деяких електронних повідомлень, звітів. Неважливих зустрічей. Багатьох «невідкладних» питань. Багатьох поширених дій	(Уникайте) Дрібниць, даремної роботи, ігор, щоб «вбити час». Дій «рятування». Перегляду серіалів
	КВАНТ ОБМАНУ	КВАНТ ВТРАТИ

- Виділяйте час дитині для розслаблення. Надайте їй альтернативні способи розслабитися, що включають читання, музику, сон, заспокійливі ігри, йогу тощо. Допоможіть їй усвідомити важливість відпочинку і гри для здоров'я.

- Допоможіть дитині зрозуміти, що тривожність – не ефективний спосіб підготовки до майбутніх подій. Навчіть її планувати діяльність. Дізнатися, які способи боротьби із тривожністю знайшла дитина.

- Довіряти вибору дітей [7; 5].

Висновки. Дослідження особливостей роботи соціального гувернера з тривожними дітьми дозволило зробити висновок, що тривожність – це реакція дитини на можливу загрозу; основними компонентами тривожності є біологічна чутливість, індивідуальна тривожність, стрес, відповідно до цього виокремлено правила, що допомагають позбавити дитини відчуття тривожності. Види дитячих страхів видозмінюються відповідно до віку дитини; ігрові техніки допомагають при роботі з тривожними дітьми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Астапов В. Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность // Под ред. В.Н. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
2. Кэдьосон Х., Шеффер Ч. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьосон, Ч. Шеффер. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
3. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття): Хрестоматія / Упорядники О.С. Радул, Т.О. Кравцова, С.В. Куркіна, Т.О. Прибора. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.
4. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – Л.: Медицина. Ленингр. отделение, 1997. – 224 с.
5. Children's Anxiety: A Contextual Approach / edited by Peter Appleton. – New York: Taylor & Fransis e-Library, 2008. – 179 p.
6. Covey, Stephen R. First things first / Stephen R. Covey, A. Roger Merrill, Rebecca R. Merrill. – New York: Franklin Covey Co, 2001. – 380 p.
7. Modular cognitive-behavioral therapy for childhood anxiety disorders / Bruce F. Chorpita – New York: The Guilford Press, 2007. – 355 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Прибора Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: саморегуляція особистості, технології роботи соціального гувернера,

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКІЙ У КІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Олена ПРИТЮПА (Кіровоград)

У статті розкрито взаємозв'язок між факторами природного й соціально-економічного середовища та їх визначальне місце у формуванні системи природничої освіти на території Єлисаветградщини.

В статті раскрыта взаимосвязь между факторами природной и социально-экономической среды, а также их весомое влияние на формирование системы естественного образования на территории Елисаветградщины.

Ключові слова: природнича освіта, чинники природничої освіти, принцип наочності, педагогічні курси.

Історія розвитку природничої освіти в Україні на сьогоднішній день є досить актуальним питанням. За своїм теоретичним змістом вона значно переплітається з історією становлення природознавства й постійно знаходиться в полі зору багатьох науковців та істориків, оскільки є частиною загального освітнього процесу нації, основою соціокультурного розвитку країни. У багатьох історичних чи педагогічних джерелах ця тема розглядається у контексті історії розвитку природознавства.

Світоглядні засади формування природничих знань та їх перетворення у освітню природничу базу сьогодні досліджуються у відділі історії природознавства й техніки Центру досліджень науково-технічного потенціалу та історії наук

ім. Г.М. Доброва НАН України. Науковцями Ю. Храмовим, Ю. Павленком, С. Рудою, С. Хорошевою та ін. детально охарактеризовано формування природничотехнічних знань від античних часів до кінця ХІХ століття, розкрито їх вплив на соціокультурні та суспільно-політичні процеси на Україні, систематизовано становлення природничих дисциплін в Україні. Вони підсумовують, що становлення природознавства в Україні стало можливим тільки у ХІХ столітті, точніше у другій його половині, коли по всій території країни починають створюватись університети та викладаються дисципліни природничого циклу. Ці заклади тоді слугували не лише як осередки освіти, а й стали потужною базою для проведення різних теоретичних та експериментальних досліджень, котрі в майбутньому стали надійною основою для її подальшого поступу [7].

Своєрідну систематизацію історії розвитку природознавства в Україні зробив В. Соловійов, висвітлюючи у хронологічній послідовності найбільш вагомий події [10].

З кожним роком все більшої актуальності набувають регіональні тематичні історичні дослідження. Єлисаветградщина у цьому відношенні є ще досить невивченою, тому – перспективною. Це питання знаходиться в полі зору українських науковців Б. Кузика та В. Білошапки, які здійснили успішну роботу, комплексно охарактеризувавши регіон у фізико-географічному та економіко-географічному відношенні, а також зібрали важливий матеріал щодо історії дослідження природи Кіровоградської області від часів античності до наших днів, який є незрівнянно цінним освітнім матеріалом [5].

Питаннями історії розвитку освіти в Єлисаветграді займаються викладачі КДПУ ім. В. Винниченка. Зокрема, В. Постолатій, С. Шевченко широко розкривають процес зародження, історію становлення та основні етапи розвитку вищезазначеного ВУЗу, починаючи з середини XIX століття. Їх праці пов'язані з дослідженням змісту навчально-виховного процесу, головних напрямків роботи педагогічної ради, особливостей взаємовідносин з освітніми органами та владними структурами, з іншими навчальними закладами, аналізується склад педагогічного та учнівського колективу. Крім того, В. Постолатій досліджує освітній процес в земській початковій школі у другій половині XIX століття та глибоко аналізує організацію та проведення педагогічних курсів при Єлисаветградській громадській жіночій гімназії, більш широко окреслює хронологічні межі його заснування [2, 8, 11].

Питаннями розвитку та становлення саме природничої освіти на Єлисаветградщині до цього часу ще не займались. З огляду на те, що у вітчизняному педагогічному просторі осмислення глобального базується на регіональному чи локальному, є актуальною подальша робота у цьому напрямку, яка полягає у систематизації теоретичного матеріалу щодо здійснення природничої освіти в навчальних закладах Єлисаветградщини у другій половині XIX століття, а також конкретизації та узагальненню змісту освітнього природничого процесу.

Теоретико-методологічним підґрунтям формування природничої освіти є ціла низка взаємопов'язаних та постійно взаємодіючих між собою суспільно-економічних та фізико-географічних чинників конкретної території, котрі на певному історичному етапі розвитку людини формували ту чи іншу сходинку освітнього процесу й витесували кожну складову, створюючи її фундаментальні основи й положення протягом багатьох століть. Безумовно, що такий розвиток проходив у суспільному середовищі, яке формується, існує та розвивається на певній історико-

географічній території. Тому про природничу освіту слід говорити як про окрему галузь педагогіки. Щоб адекватно зрозуміти процес її становлення, слід розглядати його в широкому контексті, глибоко поринувши в історію досліджуваної території, адже фактом є те, що навчально-методична база природничої освіти почала формуватися задовго до того як набула власне сучасного контексту. Підтвердженням цьому є тисячолітнє нагромадження природничих знань як у світовому масштабі так і в регіональному чи локальному. Еволюціонуючи разом з людиною, вона стала невід'ємною і визначальною складовою частиною загальнолюдського соціально-культурного розвитку. Тож, тисячолітня історія накопичення знань про природу залишається основою формування природничої освіти та потребує комплексного й ретельного дослідження і систематизації. Розкриття цього питання передбачає вивчення тісної взаємодії між різними факторами природного та соціального середовища, які тією чи іншою мірою впливали на природничу освіту та спонукали її розвиток. Це дасть змогу зрозуміти тогочасні регіональні пріоритети у навчальних програмах, у позакласній та позашкільній роботі навчальних закладів, у роботі вчителів. Але розглядаючи це питання, слід обов'язково звертати увагу на хід загальнодержавних історичних, суспільно-політичних та економічних подій, які обумовлювали розвиток і становлення усіх регіонів держави.

Тож, поставлене завдання слід характеризувати на фоні загальнодержавних подій. У цей час в Україні спостерігалось широке розгортання природничої освіти. Русійною силою, своєрідним джерелом цього були щоденно зростаючі потреби суспільства, можливість використання природних ресурсів, науково-технічний прогрес та європейська наукова думка середини XIX ст., зокрема, філософія та природничі науки, де основною ідеєю був принцип розвитку, що базувався на еволюційній теорії Ч. Дарвіна. Такі події дали надзвичайний поштовх для розгортання різного роду природничих досліджень, що становили основу суспільства, адже передбачали можливість всебічного розвитку людини, розширення її можливостей. Інтерес до природничої освіти з кожним роком зростав, особливо серед молоді, котра підкреслювала важливість її поширення як запоруки наявності освічених, кваліфікованих трудових ресурсів.

Школа й освіта в тому стані, в якому вона була на той час, не могли задовольнити потреб народу в освіті, адже, по-перше, батьки не мали грошей оплатити навчання, а по-друге, діти більшу частину року мали допомагати батькам по господарству, практично маючи можливість навчатися лише в зимові місяці, що для деяких

дітей також було неможливим, оскільки вони не мали зимового одягу, по-третє – навіть самі учителі дуже часто мали досить низький рівень підготовленості. Зважаючи на це, зрозумілим стає чому більшість випускників отримували низький рівень знань. Селяни, маючи невеликі убогі господарства, невміло обробляючи землю, з кожним роком отримували з неї все менший урожай. Це породжувало у простого народу стремління до навчання і не лише грамоти, а й фізико-географічних предметів, що сприяло б правильному веденню сільського господарства, садівництва, городництва та ін. Політично активні громадяни, доносили до них ідеї демократії, тим самим здійснюючи політичну пропаганду, спрямовану проти царизму, котрий мав право розпоряджатися як державним майном так і майном селянина. Тому селяни масово підтримували революційні настрої, вбачаючи в цьому покращення власних умов життя та життя їх дітей. Такий стан речей змушував тогочасну владу поступово звикати до думки, що український нарід перестав мовчазно підкорятися та, відповідно, йти на поступки йому. Активне пропагування ідеї розширення освітньої мережі об'єктивно сприяло розвитку шкільної, професійно-технічної, вищої освіти.

У 1864 р. під впливом масового культурно-освітнього руху початкові школи на Україні починають працювати за „Положенням про початкові народні училища”, що суттєво реформувало освіту. Школа набула характеру позастанової, мережа початкових освітніх закладів значно розширилась. Значну роль у розвитку шкільної справи на Україні відігравали земства, запроваджені в 1865 р. у Полтавській, Харківській, Херсонській і Чернігівській губерніях, у 1866 р. – у Катеринославській і Таврійській. Земства організовували вчительські курси та з'їзди [1, 531–532]. Прогресивні педагогічні ідеї починають проникати в школи, де знаходять широку підтримку серед народу, котрий хотів мати свої справді народні школи з викладанням рідною мовою. У 1859 – 1860 рр. в Україні відкриваються недільні школи, які давали освіту тим, хто не міг здобувати її в щоденних навчальних закладах, які у 1862 р. були закриті через поширення революційних ідей.

Зважаючи на те, що рух за школу набуває широкого розмаху, духовництво і поміщики намагаються перехопити ініціативу щодо відкриття шкіл у свої руки і підкорити своєму впливу [9, 137]. У 1861р. київський митрополит видає указ про відкриття церковнопарафіяльних шкіл у кожному приході. Здебільшого вони не мали спеціальних приміщень, а містились у церковних сторожках або хатах, не мали найнеобхіднішого, а вчителями в них були дячки або напівписьменні солдати. Проте

багато з цих шкіл існували тільки на папері, а серед селян не користувалися популярністю. Селяни не віддавали в них своїх дітей [9, 138]. У цей час майбутніх представників духовництва навчали у духовних семінаріях та академіях. Дітей селян та ремісників навчали у школах грамоти, однокласних та двокласних початкових школах або у вищих початкових училищах. Слід відмітити, що навчання зводилось до простого прочитування теоретичного матеріалу та часткового або повного його зазубрювання. Для більшості учнів навчальний матеріал, викладений у такій формі був важким для запам'ятовування, одноманітним.

У кінці XIX століття зміст шкільної програми більшою мірою складався з церковних предметів, який до Жовтневої революції будувався на основі „Орієнтованих програм предметів викладання в початкових училищах”, затверджених у 1897 р. Початкова школа давала мало знань, але активно прищеплювала віру в бога і вірність царському престолу. Кращою організацією навчально-виховної роботи відзначалися земські школи, а найбільш відсталою залишалася церковнопарафіяльна школа [9, 309]. Діяльність їх регламентувалася „Правилами про церковнопарафіяльні школи” 1884 р. Навчальний план однокласної та двокласної церковнопарафіяльної школи був розрахований на 5-річний термін навчання: в однокласній – 3 роки навчання, в двокласній школі – 2. Методи навчання, які тут застосовувались, були застарілими, навчальний процес обмежувався читанням по-слов'янськи, потім по-російськи, вивченням молитов і деяких подій церковної історії, початками арифметики. Хоча поміж цих предметів, була й географія з короткими відомостями про явища природи, яка вивчалась лише у двокласній школі по 3 години на тиждень протягом третього й четвертого року навчання [9, 141, 308].

У цілому розвиток освіти на Єлисаветградщині у другій половині XIX ст. проходив на фоні політичного життя Російської імперії та визначався загальнодержавною лібералізацією суспільно-політичного життя, значними соціально-економічними змінами в суспільстві. Саме у цей період відбувся цілий ряд важливих історичних подій, які суттєво змінили хід та пріоритети педагогічної роботи. Змасування кріпацтва, розквіт капіталізму та поширення марксизму, активізація національно-визвольного, революційно-демократичного руху, призвели до зміни думки народу, до породження бажання кращого й вільного життя, до масової непокори владі та наполегливої боротьби за розширення освітньої мережі, перетворення „темного люду” на освічених громадян.

Як і будь-який регіон країни, Єлисаветградщина має свою історію та свою унікальну фізико-географічну характеристику, яка стала основою для зародження на цій території осередку сільськогосподарського виробництва в Україні.

У кінці XIX ст. розгортається масове наукове дослідження центральної України, маршрути експедицій обов'язково пролягають через Єлисаветградський повіт, особлива увага приділяється дослідженню родючих чорноземних ґрунтів, сприятливого м'якого клімату, гідрографічної мережі. Тому такі фізико-географічні умови спрямували на центральну Україну особливу увагу науковців та природодослідників Росії, а результати досліджень почали проникати у сільське життя, наукові досягнення почали впроваджуватися у процес ведення сільського господарства, природне середовище почало розглядатися як вичерпне і як таке, що потребує раціонального використання, дбайливого ставлення, в цілому продуманого користування. З цього часу центральний регіон починають характеризувати як край родючих чорноземних ґрунтів та перспективної у сільськогосподарському відношенні території. У суспільстві відчувається гостра потреба у якісних, систематичних та послідовних фізико-географічних знаннях, зокрема кліматичних, ґрунтознавчих, гідрографічних, сільськогосподарських.

Звичайно, це спричинило впровадження у навчальний процес багатьох освітніх закладів специфічних дисциплін, які були життєво необхідними для переважно сільських жителів Єлисаветградщини. Серед дисциплін, які почали викладатись були: садівництво, овочівництво, бджільництво, ведення молочного скотарства та ін.

Для досліджуваного регіону такі новації у шкільній програмі є й частиною виконання державних вимог, коли у земських школах та в більшості народних шкіл з 60-х років активно впроваджується в освітній процес принцип наочності під час навчання природознавства, вивчення рідного краю [9, 142]. Так, викладання вищезгаданих предметів у Єлисаветградському повіті у 1897 р. та 1901, 1902 роках на фоні інших повітів Херсонської губернії, було значно вищим, ніж в інших повітах [3, 35; 4, 53-54].

Якісні та більш ширші знання із дисциплін природничого циклу були справді необхідними для населення. Підвищення показників урожайності сільськогосподарських культур стало актуальним та найбільш бажаним завданням для держави. Такі суспільно-економічні обставини винесли на поверхню приховану нестачу кваліфікованих

педагогічних кадрів. Це спонукало владу організовувати педагогічні курси.

На початок 70-х років XIX ст. в міністерстві народної освіти підготовку вчителів для початкових народних училищ здійснювали всього три семінарії (в Молодечно, Києві, Ризі) й педагогічні курси при 12 повітових училищах. Такі курси були й при Єлисаветградському земському реальному училищі, очолював їх відомий педагог М. Завадський. Проіснували вони лише до 1872 р. у зв'язку з тим, що у Херсоні була відкрита учительська семінарія [8, 5 – 6].

Курси, що проводились на території Херсонської губернії, підвищували кваліфікацію з різних предметів. Та особлива увага учителів Єлисаветградського повіту на той час приділялась садівництву, городництву, бджільництву та ін. У 1898 р. на звітній конференції для учителів, котрі проходили курси, голова зборів, учитель М.Я. Гутовський, повідомив, що за останні 5 – 6 років освітній процес у цій сфері досить добре активізувався, призвів до позитивних зрушень: поширення деревонасадження, вирощування сортових плодівих дерев, правильне удобрення ґрунту, що покращувало врожай і т. ін. [6, 87] Він зауважує, що програма вивчення садівництва має містити достатньо змістовний теоретичний матеріал, нехтувати яким не можна, адже він становить основу для практичної роботи в саду. Серед тем, запропонованих М.Я. Гутовським, були теми про загальну морфологію рослин (детальне вивчення вегетативних та генеративних органів), їх фізіологічних особливостей (склад та рух клітинного соку, заростання порізів на стеблах, розвиток зародка тощо). Особливу увагу слід приділяти вивченню властивостей та структури ґрунтів та методам їх удобрення [6, 87-88].

Педагогічні курси безумовно давали позитивні результати, котрі відображувались на уроках. Більш впевнено вчителі почали застосовувати набуті знання та демонструвати учням досліди та практичні навички на уроках та в позаурочний час. Звичайно, це зацікавлювало учнів, спонукало до роботи, адже нудні теоретичні уроки поступово перетворювались на теоретико-практичні, на яких учні наочно підтверджували прочитане. Так, наприклад, читання статей по городництву та садівництву у більшості зразкових училищах закріплювались на практичних заняттях у садах та теплицях, на городах. Крім того, земство заохочувало учнів до навчання цим предметам, забезпечуючи школи безкоштовно, а населення за помірну плату, плодівими деревами. Дуже часто в саду проводились практичні заняття для дорослого населення з демонстраціями способів правильного вирощування рослин, їх підрізання, удобрення ґрунту; влаштовувалось

свято деревонасаджень (1802 роком датується початок лісонасаджень на Україні [10]) тощо [6, 84-85].

Саме такий зміст навчально-виховного процесу школи передбачав зародження та формування у свідомості учнів бережливого ставлення до природного середовища, тобто у цей час на Єлисаветградщині почали започатковувати екологічне виховання. Одночасно з цим змінилось і наочне сприйняття зовнішнього світу. Теоретичний матеріал шкільної програми, що іноді був складним і навіть незрозумілим, відтепер багато в чому прояснювався у навколишньому світі, тобто ставав більш зрозумілим завдяки впровадженню в освітній процес принципу наочності.

Усі вищезазначені та ряд інших заходів якісно покращили загальний стан природничої освіти, оскільки помітно зріс рівень обізнаності молоді та частково дорослого населення.

Таким чином, розвиток природничої освіти у другій половині XIX ст. в Україні та на Єлисаветградщині зокрема відбувався під впливом значних соціально-економічних і суспільно-політичних змін. Характерним є не лише кількісне зростання шкіл, професійних училищ, вищих навчальних закладів, у яких вивчались також і природничі науки та здійснювалась природнича освіта, а й підвищення якості їх роботи, удосконалення навчальних планів та навчальних програм, підвищення кваліфікації народних учителів, викладачів училищ на педагогічних з'їздах і курсах. У досліджуваному регіоні природнича освіта в цей період стала на шлях свого якісного розвитку та становлення, адже почала розумітися як життєва необхідність для гармонійного територіального розвитку країни та раціонального використання природного ресурсного потенціалу.

Тому, одним із шляхів формування природничої педагогічної освіти сьогодні – є вивчення її історичного минулого – шляху, який сформував протягом багатьох століть витесану різними суспільно-політичними подіями та підсилену науковим прогресом галузь педагогіки, без якої сучасне суспільство не уявляє свого подальшого розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисенко В.Й. Курс української історії: 3 найдавніших часів до XX ст. – К., 1998.
2. Добрянський І. А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.). – Кіровоград, 1998.
3. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1897 год. – Херсон: Тип. О.Д. Ходушной, 1899.
4. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1901 – 1902 год. – Херсон: Тип. О.Д. Ходушной, 1905.
5. Кузик Б.М., Білошапка В.В. Кіровоградщина: історія та сучасність центру України: В 2 т. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2005. – Т.1.
6. Народное образование в Елисаветградском уезде [Херсонской губернии] в 1898 году. – Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1899.
7. Павленко Ю.В., Руда С.П., Хорошева С.А., Храмов Ю.Ю. Природознавство в Україні до початку XX ст. в історичному, культурному та освітньому контекстах. – К.: Видавничий дім „Академперіодика”, 2001.
8. Постолатій В.В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865 – 1965 рр.). – Кіровоград, – 2006.
9. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / Редколегія: М.Д. Ярмаченко (відп. редактор), Н.П. Калениченко (заст. відп. редактора), С.У. Гончаренко та ін. – К.: Рад. шк., 1991.
10. Соловійов В.О. Історія розвитку природознавства в Україні / Географія, - № 7 (155), - 2010, С. – 13-16.
11. Шевченко С.І. Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія (1860 – 1920 рр.). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Притюпа Олена Сергіївна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів на Україні.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Ольга ПУЛЯК (Кіровоград)

У статті аналізуються особливості виховання культури безпеки школярів під час вивчення природничих дисциплін – фізики, хімії, біології, географії, інформатики та трудового навчання.

В статті аналізуються особливості виховання культури безпеки школярів в процесі вивчення естетичних дисциплін – фізики, хімії, біології, географії та трудового навчання.

Ключові слова: школярі, культура безпеки, ризик, відповідальність, шкідливі і небезпечні фактори життєдіяльності.

Конвенція про права дитини, прийнята ООН у 1989 р., у ст. 6 зафіксувала положення про те, що держави-учасники (у тому числі і

Україна, що визнає Конвенцію) забезпечують у максимально можливому ступені виживання і здоровий розвиток дитини [1]. Однак за сучасних умов виживання і здоров'я дитини можливі лише за умови сформованості в нього культури безпеки. Ефективне ж виховання культури безпеки можливо лише при організації відповідного навчально-виховного процесу, що забезпечує цілеспрямовану підготовку школярів до профілактики і подолання впливу шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності у процесі спеціально

організованого творчого міжособистісного спілкування вихованців з педагогом, що є носієм культури безпеки.

До науково-педагогічного усвідомлення проблеми культури безпеки вітчизняні науковці звернулися порівняно нещодавно – в дев'яності роки минулого століття. Проблеми виховання культури безпеки життєдіяльності знаходять своє відображення у роботах провідних вчених, зокрема В.В. Бегуна, В.О. Михайлюка, І.М. Науменка, Л.А. Сидорчук Б.Д. Халмурадова та інших. Аналіз проблеми показує, що культура безпеки, як базисний принцип безпеки формується на таких наукових напрямках, як «Безпека АЕС», «Безпека життєдіяльності», «Цивільний захист», «Охорона праці», «Соціальна безпека», «Міжнародне право», «Психологія безпеки» та інших пріоритетних сферах діяльності людини.

Культура безпеки як компонент культури включає основні елементи життя суспільства.

1. Матеріальні продукти людської діяльності, спеціально призначені для профілактики травм, хвороб, заподіяння людині, суспільству збитку, шкоди. Основна функція таких предметів (вогнегасник, протигаз, газовий балончик, ремінь безпеки в автомобілі тощо) полягає в профілактиці і подоланні впливу на людину шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності.

2. Соціальні інститути, основна задача яких складається в забезпеченні безпеки людини і суспільства: пожежна охорона, підрозділи МНС, аварійна газова служба тощо.

3. Форми організації життя і діяльності людей, їхні взаємини, основна задача яких складається в забезпеченні індивідуальної і колективної безпеки (взаємодопомога при запобіганні та під час виникнення надзвичайних ситуацій).

4. Особистісне втілення культури безпеки в житті і діяльності професійних фахівців (міліціонер, охоронець, травматолог, рятувальник тощо), членів громадських організацій і об'єднань.

5. Галузі наукового знання, що узагальнюють, що досліджують закони безпечної життєдіяльності людини і суспільства, норми, значення, знання, що фіксують основні закономірності і правила безпечної життєдіяльності. Результати наукового пізнання правил і закономірностей безпеки людини і суспільства фіксуються за допомогою знаків, символів, графіки, у виді текстів тощо.

6. Галузі мистецтва, ідеології, міфології, релігії і спорту, основною функцією яких є забезпечення безпеки людини і суспільства.

7. Прийоми і способи діяльності, здатності, якості особистості (мотиви, погляди,

переконавання, звички, досвід, навички самоконтролю), основна функція яких – реалізація мотиваційного, змістового, операційно-процесуального компонентів діяльності людини в процесі запобігання, мінімізації, подолання небезпечних і шкідливих факторів життєдіяльності.

Ядро культури безпеки як компонента культури в її особистісному втіленні складають загальнолюдські цілі і цінності: життя, здоров'я, безпека, добробут, ризик, особиста незалежність, воля, законність, благо, справедливість, взаємодопомога, порятунок тощо. [5]

Незалежно від форми реалізації того чи іншого компонента культури безпеки загальним для них є їхня функція – запобігання і подолання шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності людини і суспільства та формування предметних дій майбутньої діяльності (як умова підготовки до цієї діяльності в умовах ризику) і спеціальна підготовка до безпеки життєдіяльності.

У змісті шкільної освіти культура безпеки представлена практично у всіх навчальних дисциплінах, насамперед у курсах «Основи безпеки життєдіяльності» («Основи здоров'я»), а також природничих дисциплінах – фізиці, хімії, біології, інформатиці, географії та трудовому навчанні. У педагогічній практиці реалізуються два основних варіанти включення культури безпеки в зміст шкільних дисциплін: у виді спеціального навчального предмета й у формі інтегрованого навчання основам безпеки (розосереджене навчання основам безпеки у викладанні різних навчальних дисциплін). [4, 22-23] Таким чином, існує два основних варіанти входження культури безпеки в зміст шкільної освіти: інтегроване навчання основам безпеки життєдіяльності та навчання навчальному предмету ОБЖ.

Інтегроване навчання основам безпеки і навчання в рамках спеціальної дисципліни ОБЖ полягає має певні особливості. У ході інтегрованого, на основі між предметних зв'язків, навчання у школярів формуються знання з проблем безпеки, ризику, виживання поступово й дозовано. Таке навчання розосереджене в часі і здійснюється різними викладачами, у ході вивчення основ наукових знань, мистецтва, лабораторного та виробничого навчання тощо. Інтегроване вивчення проблем безпеки є природної складової при оволодінні конкретними способами діяльності, конкретними соціальними функціями, при вивченні конкретних теорій і творів мистецтва, одним з аспектів осмислення і застосування яких є проблема безпеки людини і суспільства.

Оскільки процес формування в учнів культури безпеки складний і передбачає як розвиток знань про безпеку і формування умінь та навичок безпечної поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях, так і охоплює мотиваційну сферу життєдіяльності, то зміст його у процесі вивчення природничих дисциплін відображає можливості цих навчальних предметів. У змісті навчання безпеці життєдіяльності зазвичай знаходять відображення як специфіка предметної галузі фізики, хімії, біології, географії та трудового навчання як наук, так і особливості вмінь і навичок, що формуються в учнів під час навчально-виховного процесу школи.

Вибір методів навчання повинен насамперед забезпечувати обґрунтоване підведення учнів для свідомого засвоєння правил та норм безпечної поведінки. Це може відбуватися як у процесі пояснення навчального матеріалу, так і в процесі його опанування самими учнями. З прийомів пояснення матеріалу найбільш оптимальними для цієї мети є ті, що ґрунтуються на логічних умовиводах індукції й дедукції. Індуктивний метод пояснення зумовлюється таким підходом до викладання питань безпеки життєдіяльності, в якому реалізується перехід від конкретних фактів до загальних положень, від простого до складного. Дедуктивному поясненню характерний перехід від загальних положень (ідей) до конкретних випадків. Враховуючи те, що матеріал з безпеки життєдіяльності на уроках природничих дисциплін не є основним, а тільки пов'язаний з ним логічно, вибір методів навчання, на нашу думку, повинен оптимально поєднувати дедуктивний та індуктивний методи, що у великій мірі залежить від змісту матеріалу, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу, передбаченої мети і навчальної діяльності вчителя, а тому визначається рівнем фахової його підготовки.

Одночасно, методи навчання, які учитель застосовує для формування знань з безпеки життєдіяльності під час вивчення природничих дисциплін повинні забезпечувати активну пізнавальну діяльність учнів протягом усього процесу вивчення предмету. У зв'язку з цим належне місце у системі роботи вчителя повинні мати проблемно-пошукові методи.

Враховуючи те, що у процесі навчання природничих дисциплін вказані методи не завжди доцільно використовувати, оскільки вони потребують високого рівня сформованості процесів мислення учнів, то можуть бути використані, наприклад, такі дослідницькі завдання, як передбачення результатів та наслідків впливу на людину та довкілля небезпечних та шкідливих факторів;

планування дослідження; осмислення певних конкретних ситуацій; пояснення нестандартної ситуації та можливих шляхів виходу з неї; вибір відповідних надійних засобів захисту; передбачення можливих наслідків своєї діяльності та діяльності інших людей тощо.

Таким чином, під час планування виховання культури безпеки на уроках природничих дисциплін добір методів навчання має бути зорієнтованим на формування відповідальності особистості за свої дії, враховуючи особливості підходів, методів, прийомів, засобів навчання кожної такої дисципліни та передбачити інтегроване формування культури безпеки у школярів.

У понятті відповідальності, як якості особистості Л.М. Фрідман виділяє наступні компоненти:

- чітке знання особистістю своїх конкретних обов'язків, які важливі для неї і для суспільства;

- прийняття цих обов'язків, позитивне переживання особистістю ставлення до них, намагання їх виконати;

- реалізація прийнятих обов'язків в конкретних діях і вчинках, здатність особистості контролювати свої дії, свою поведінку, встановлювати відхилення програми, що реалізується від заданої і вносити відповідні корективи у план діяльності [2, с. 50]

Дуже важливо, щоб учитель не тільки сам постійно здійснював самоконтроль своїх дій під час навчального процесу, а й навчав цього учнів. Це особливо стосується уроків з використанням потенційно небезпечного шкільного обладнання, матеріалів, розчинів, сполук тощо. У такій ситуації вчитель та учні не мають права на помилку, бо вона може коштувати їм здоров'я чи, навіть, життя, стати значними матеріальними збитками тощо.

Добір методів навчання питанням безпеки життєдіяльності повинен забезпечувати високий ступінь самостійності учнів. У зв'язку з цим, поряд з методами організації навчальної діяльності під керівництвом учителя, застосовуються методи самостійної роботи учнів. Це може бути: робота з книгою та додатковою інформацією, засобами Internet; підготовка рефератів і повідомлень; домашні досліди і спостереження; складання і розв'язування задач на основі фактичного матеріалу; виконання завдань дослідницького характеру тощо.

Важливою вимогою до методів навчання є те, що вони повинні сприяти розвитку мотивації безпечної діяльності учнів. Для реалізації цієї вимоги вчитель використовує пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створює потенційно небезпечні ситуації на уроках та в позаурочний час із наступним їх вивченням,

аналізом та встановленням можливостей їх передбачення та запобігання, а також дій у разі їх виникнення.

Одним з головних місць у вихованні культури безпеки під час використання навчального обладнання та досліджуваних об'єктів є формування в учнів умінь та навичок безпечного їх використання – лабораторної грамотності та усвідомлення усіх небажаних наслідків використання цих об'єктів дослідження. Безсумнівно, діяльність учителя при підготовці та проведенні лабораторних занять залишається значущою, бо тут учитель повинен творчо планувати систему формування в учнів знань, умінь і навичок безпечного використання навчального обладнання. При цьому, він знаючи рівень розвитку учнів, їх інтелект і творчі здібності може передбачити й попередити усі небажані небезпечні ситуації та виробити певний оптимальний алгоритм дій у разі їх виникнення, уміло скоординувати свою діяльність та діяльність учнівського колективу. Виробленню вміння правильно поводитися в конкретній ситуації передують знання та уміння прогнозування варіантів поведінки людини у нестандартній ситуації, робити потрібні розрахунки та логічні умовиводи, аналізувати їх, робити відповідні висновки.

На сучасному етапі природничі науки мають спільний об'єкт дослідження, користуються єдиною термінологією, приладами та методами дослідження, їх досягнення лежать в основі сучасних технологій, тому на заняттях з природничих дисциплін вчителі мають можливість ознайомити учнів з найсучаснішими методами, приладами, засобами вивчення природи, взаємовпливу та взаємозалежності людини та природного середовища, формування основних норм безпеки життєдіяльності.

До основних факторів і параметрів природного середовища, з якими учнів знайомлять на уроках всіх природничих дисциплін, відносяться: температура, тиск, вологість, густина, електричний струм, магнітне поле, вібрація, звук, радіоактивність, швидкість та інші.

З усіма цими поняттями і величинами учнів детально знайомлять під час вивчення кожної природничої дисципліни з урахуванням її специфіки. У такій ситуації важливо розкрити роль перерахованих та специфічних для відповідної дисципліни понять і величин у перебігу різноманітних процесів у біосфері та з'ясувати їхні безпечні норми.

Як засвідчує наше дослідження виховання культури безпеки школярів має деякі особливості:

1) він є логічним продовженням процесу формування в учнів знань з безпеки

життєдіяльності в початкових класах, оскільки елементарні знання про безпеки та моделі поведінки в разі їх загрози учні вже мають;

2) він будується на елементах тих знань, яких набувають учні під час вивчення інших дисциплін і потребує постійного широкого застосування, тобто базується на міжпредметних зв'язках природничих та інших дисциплін, але виокремлюється як специфічне інтегроване і системне утворення знань;

3) він відбувається на уроках та інших видах занять (лабораторних заняттях, практикумах), а у позаурочний час у вигляді навчальних екскурсій, практик, конференцій тощо та під час самостійної роботи школярів;

4) специфіка сприйняття навчальної інформації про дії небезпечних та шкідливих чинників життєвого середовища зумовлена відсутністю у школярів достатнього життєвого досвіду, а відтак потребує максимального унаочнення теоретичного матеріалу та практичного відпрацювання правил поведінки;

5) особливості психолого-фізіологічного розвитку учнів підліткового віку зумовлюють необхідність підсилення ролі вчителя під час формування в учнів знань з безпеки життєдіяльності.

Урахування всіх вимог до організації процесу формування в учнів знань з безпеки життєдіяльності дає змогу вчителю спланувати його, пов'язавши з конкретним матеріалом відповідної природничої науки.

Наш аналіз навчально-виховного процесу з курсів природничих дисциплін свідчить, що при вивченні цих дисциплін відбувається ефективно формування в учнів знань, умінь, навичок та переконань з безпеки життєдіяльності. Результатом такого навчання є відтворення в діяльності і особистості школярів культури безпеки, розвиток їх творчих сил і здібностей до профілактики ризиків, освоєння знань, умінь і навичок, звичаїв, норм, цінностей, вдосконалення світоглядної, інтелектуальної, етичної та психологічної готовності до безпечної життєдіяльності, формуванню особистості, готової діяти в непередбачуваних (у тому числі небезпечних та екстремальних) умовах, що прагне до постійного самовдосконалення та реалізації нових можливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Конвенція про права дитини. – К.: Столиця, 1997. – 32 с.
2. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.
3. Шарко В.Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 207 с.
4. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навчально-методичний посібник / А.Б. Кочарян, Н.І. Гущина. – Київ, 2011. – 100 с.

5. Мошкин В.Н. Воспитание культуры личной безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. - № 8. – С. 13-16.

6. Безпека життєдіяльності (забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки): Навч. посібник / В.В. Бегун, І.М. Науменко – К., 2004 – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: підготовка вчителів природничих дисциплін з безпеки життєдіяльності

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сергій РАДУЛ (Кіровоград)

У статті розглядається формування міжкультурної компетентності студентів педагогічних вишів в процесі вивчення іноземної мови. Автор приділяє пріоритетну увагу дослідженню процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього педагога як важливого показника професійно-педагогічної підготовки.

В статті розглядається формування міжкультурної компетентності студентів вищих педагогічних закладів в процесі вивчення іноземного мови. Автор приділяє пріоритетну увагу дослідженню процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього педагога як важливого показателя професійно-педагогічної підготовки.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, соціокультурний простір, діалог культур, іноземна мова, професійно-педагогічна підготовка, знання, вміння та навички.

В сучасних умовах розвитку глобальної інформаційної, науково-технічної та освітньої взаємодії, інтеграції України у світовий та європейський простір ділянка перетину культур різних народів збільшується за рахунок появи спільного для всіх освітньо-культурного простору. Цьому сприяє не лише стрімке зростання міжнародних контактів між представниками різних культур, але й налагодження тісних зв'язків між мікро- або субкультурами, що належать до однієї національної лінгвокультурної спільноти. Стає зрозумілим той факт, що культурні відмінності відіграють важливу роль у ділових відносинах і можуть суттєво вплинути на кінцевий результат співробітництва. Питання про підготовку фахівців до співіснування в умовах всезростаючого багатокультурного суспільства і створення освітнього простору, який допоможе застерегти від дискримінації, міжнаціональних конфліктів, відторгнення, насильства та суперечок, пов'язаних із взаємодією різних культур та світоглядів різних народів безумовно постійно є одним із важливих питань освітньої політики [6, с.10].

Міжкультурна комунікація стає прикметною рисою сучасного українського суспільства, а її розвиток – одним із пріоритетних напрямів системи освіти.

Останнім часом іноземна мова розглядається деякими дослідниками як інструмент полікультурного розвитку

особистості тих, хто навчається, або як засіб, який забезпечує людині її інтеграцію до нового суспільства, до нової суспільної ситуації [7, с.51]. Оволодіння іноземною мовою – це не просто придбання ще одного психологічного інструменту, але і залучення до іншої культури, оволодіння новим соціокультурним змістом. Передбачається, що людина, яка вивчає іноземну мову, повинна опанувати і міжкультурну компетенцію (і як остаточний результат – оволодіти міжкультурною компетентністю). Її основними складовими є: знання і розуміння власної культури, осмислення картини світу іншої соціокультури, уміння бачити схожість і відмінність між культурами, що спілкуються, і володіння навичками міжкультурного діалогу, що припускає готовність до вирішення конфліктів, розпізнавання смислових орієнтирів іншого лінгвосоціума, оперування іншокультурними концептами і засобами соціальної комунікації.

На думку Т.К.Цвєткової, вивчення іноземної мови – це завжди вторгнення в інше культурне вимірювання і привласнення чогось більшого, ніж просто набір слів і правил. І те, що навчати іноземній мові у відриві від її культурного змісту неможливо, не викликає ні у кого заперечень [10, с.110]. Так, Т.І.Олійник вважає, що введення елементів культури в процес викладання іноземної мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток студентів [9, с.29]. Всебічне оволодіння студентами педагогічних вузів іноземною мовою сприятиме їх професійному росту та конкурентоспроможності на ринку праці поза межами України та відповідатиме міжнародним уявленням щодо основних компетенцій сучасного фахівця. Адже міжкультурне спілкування є не тільки полілогом у сфері культури, туризму, мистецтва, побуту тощо, а ще й комунікацією на певному професійному рівні. Підвищивши іншомовну міжкультурну компетентність, ми підвищуємо і професійну

компетентність. Проблема формування професійної компетентності вчителя іноземних мов постає особливо гостро, оскільки пов'язане з тенденціями розвитку світового співтовариства: змінюється соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, що входять до системи мов міжнародного спілкування. Саме тому вивчення іноземної мови у вищих закладах освіти набуває культурологічного сенсу, оскільки майбутній фахівець нового типу, який володіє іноземною мовою, має здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуватися до нового способу спілкування, пізнавати іншу культуру та осмислювати власні етнокультурні першоджерела, швидко адаптуючись у полікультурному просторі та виявляючи толерантне ставлення до чужої мови та культури.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованого конкурентоздатного фахівця, налаштованого на міжкультурне спілкування та здатного працювати в умовах культурного різномайття. Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних домінант і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі.

Досліджуючи проблему готовності, педагоги акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних і виховних засобів, за допомогою яких виникає можливість керувати процесом формування готовності, роботи психологів зорієнтовані на з'ясування характеру зв'язків, залежностей між станом готовності та ефективності діяльності. Сьогодні важливо усвідомити, що процес професійної підготовки повинен будуватися на основі цілісного підходу, який дозволяє розглядати всі дидактичні засоби як засоби професійного ставлення особистості майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники у галузі соціології, культурології, психології, лінгвістики, філософії та освіти виявляють підвищений інтерес до різних аспектів міжкультурної компетентності, яку було досліджено в наступних напрямках: формування соціокультурної компетентності (О.Бірюк, І.Закір'янова, Д.Іщенко, С.Шукліна, та ін.); формування комунікативної компетентності (С.Зенкевич, Л.Мітіна, Ю.Пассов, Л.Романишина, З.Підручна та ін.); формування професійної компетентності (Л.Зеленська, Л.Карпова, Н.Кузьміна, Л.Лобанова, А.Маркова та ін.); формування

окремих аспектів професійної іншомовної компетентності (Л.Апатова, В.Баркасі, О.Волченко, Н.Гез, В.Калінін, Б.Ліхобабін, С.Ніколаєва, О.Овчарук, О.Пінська, С.Рослякова, В.Ріверс, В.Редько, В.Кейблз, Ф.Вінгард та ін.); дослідження рівнів готовності до професійної діяльності (А.Алексюк, В.Борисов, К.Дурай-Новакова, А.Капська, В.Рибалка, С.Сисоєва та ін.); використання інформаційних технологій у навчальному процесі (Т.Гуменникова, Н.Єлухіна, Л.Карташова, С.Нальотов, О.Трофимов та ін.).

Мета даної статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні актуальності формування міжкультурної компетентності студентів педагогічних вузів під час навчання іноземної мови та аналіз нових аспектів формування професійної готовності майбутніх учителів в процесі організації міжкультурного діалогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід відмітити, що в науковій традиції існує диференціація термінів «компетенція» та «компетентність», для чого наведено думку Ж.Д.Горіної, яка вважає, що компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь і навичок, способів діяльності), соціально визначених щодо певного кола проблем і процесів [3, с.178]. Компетентність, на відміну від компетенції, ґрунтується на знаннях, вміннях і навичках, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до предмета діяльності, індивідуально набутого в процесі навчання, та адекватне володіння людиною відповідними складовими комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної, предметної і та ін.). Отже, ми цілком згодні з визначенням компетентності як «інтегральної якості особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до мовленнєвої діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну та успішну участь в діяльності» [3, с.179].

Міжкультурна компетентність – є однією з найважливіших навичок сучасного фахівця. Використовуючи термін «міжкультурна компетентність», І.Г.Шавкун говорить про сукупність наступних професійних якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур); знання іноземної мови [11, с.117]. Підсумовуючи вивчений матеріал, хотілося б сказати, що міжкультурна компетенція – це компетенція особливої природи, яка базується на знаннях та вміннях, здатність здійснювати

міжкультурне спілкування завдяки створенню для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягти зрештою позитивного для двох сторін результату спілкування. А метою формування міжкультурної компетентності майбутнього педагога є досягнення такої якості мовної особистості, яка дасть їй можливість вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культури, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Звичайно, що досягнення даної мети можливе лише за умови мотивації та створення необхідних умов, за яких студенти можуть виявляти пізнавальну активність і мати бажання реально користуватися набутими знаннями та сформованими мовними навичками та вміннями.

Формування міжкультурної компетентності можливе шляхом пояснення особливостей світосприйняття та відчуження світу іншими націями. Міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур та завжди виявляється в діяльності (має практичне застосування), а в контексті загальної інтеграції та стрімкої інформатизації суспільства міжкультурна компетентність може тлумачитись як здатність студента до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння (а саме досягнення поставленої задачі), а не зіткнення різних культур.

Так, сучасні дослідники К.Кнапп і А.Кнапп-Поттхофф проаналізували основні характеристики міжкультурної компетентності:

- розуміння залежності людського мислення, діяльності та поведінки, а також комунікативної діяльності і поведінки від культурнообумовлених когнітивних схем;
- розуміння культурної залежності і власного мислення, діяльності й поведінки, а також комунікативної діяльності і поведінки;
- здатність і готовність до прийняття міжкультурної перспективи;
- знання галузей рідної і цільової культури, в рамках яких зазначені культури можуть відрізнитися;
- знання різноманітних комунікативних стилів поведінки і умінь ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії;
- умінь інтерпретувати феномени комунікативної діяльності і поведінки з точки зору культурних детермінант;
- розуміння основних принципів міжособистісної комунікації;
- володіння комунікативними компенсаторними стратегіями;

- володіння стратегіями ідентифікації і аналізу нерозуміння під час спілкування на базі знань культурних відмінностей та їх впливу на комунікативну діяльність та поведінку;

- володіння стратегіями уникати і з'ясовувати нерозуміння у спілкуванні. [2, с.24].

Т.Гринкевич до вищевказаних характеристик міжкультурної компетентності відносить наступні вміння: орієнтуватися у феноменах іншого життя, іншої свідомості і системи почуттів, ієрархії цінностей; будувати взаєморозуміння в процесі спілкування; бути сприйнятливим до нових ідей та мати об'єктивний погляд на речі, сприймаючи власний досвід як один з багатьох можливих варіантів тлумачення реальності; сприймати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх з власним світоглядом і культурним досвідом, знаходити між ними відмінності і схожості; визнавати та приймати такі відмінності; шукати взаєморозуміння через компроміс, що поєднує різні позиції співрозмовників; фокусуватися на взаємодії, що відбувається в процесі спілкування; вчитись толерантно ставитись до всіх співрозмовників, приймаючи та поважаючи їх погляди [4, с.104]. Звичайно, студент повинен накопичувати знання про іншу культуру шляхом вивчення іноземних національно-культурних особливостей та зразків поведінки на кожному із занять [9, с.32]. Така позиція викладача стосовно процесу спілкування на заняттях з іноземної мови безумовно дозволяє студентам вчитися жити в полікультурному оточенні, принаймні максимально відчутти атмосферу спілкування із носієм іншої мови, і як результат, розвивати міжкультурну компетентність як найважливішу якість особистості, яка збирається стати активним членом світової спільноти.

Нерозривний зв'язок навчання іноземної мови та культури іншої країни підтверджує також В.В.Гурмаза, наголошуючи на наступних принципах їх єдності.

- *Перший принцип* реалізується в засвоєнні людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури.

- *Другий принцип*-формування у студентів позитивної установки до народу, що є носієм мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів.

- *Третій принцип* втілює в собі вимоги цілісності і гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і з навчальних текстів і не має привноситися ззовні.

- *Четвертий принцип* також пов'язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі

філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності [5, с.33].

Переходячи до питання більш об'ємного характеру, а саме: формування професійної готовності вчителя хотілося б відмітити, що зміст навчання у вищій професійній школі визначається за двома взаємопов'язаними напрямками: виховання і розвиток особистості, та підготовка висококваліфікованого фахівця. Завдання полягає у комплексній підготовці майбутніх учителів за визначеними напрямками, причому, пріоритетність, першість того чи іншого напрямку є питанням спірним. В.А.Кушнір вважає, що забезпечити таку підготовку має цілісна система у структурі вищої школи, яка включає в себе обидва напрямки. На його думку, професійна підготовка передбачає врахування предметного, методичного, практичного та методологічного аспектів. Останній з-поміж них забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, дає можливість теперішньому чи майбутньому педагогу диференціювати такі знання та визначити напрями своєї діяльності і розвитку [8].

Сучасна педагогіка професійної освіти для визначення професійної готовності вводить поняття професійної компетенції (К.Маркова, В.Кашницький, В.Сластьонін та ін.). Поняття професійної компетентності вчителя виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Структура професійної компетентності учителя (складовою якої являється міжкультурна компетентність) може бути розкрита через дві групи педагогічних вмінь, а саме: вміння, які характеризують теоретичну готовність учителя та його практичну готовність до професійної діяльності.

1. *Теоретична готовність* педагога передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних вмінь, а саме: правильно діагностувати ситуацію взаємодії, виділяти й формулювати основну педагогічну задачу та засоби її оптимального вирішення, планувати зміст, форму, методи та прийоми педагогічної діяльності, передбачати результати та інше.

2. *Практична готовність* виявляється в зовнішніх уміннях, тобто діях, які можна побачити. До них відносяться організаторські та комунікативні вміння. Такі вміння включають в себе наступне: формувати потрібність в співпраці в умовах спілкування та спільної діяльності, стимулювати самостійність, активність та творчість, досягти соціально-психологічної єдності з учнями.

На основі аналізу робіт, у тому числі дослідження В.Баркасі, під **професійною**

компетентністю вчителя ми розуміємо інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [1].

Розглянемо три основні складові професійної компетентності вчителя:

- У майбутніх учителів (особливо іноземних мов) має бути сформована іноземна комунікативна компетенція, яка складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції.

- Соціальний компонент професійної компетентності полягає в тому, що сучасний вчитель має розуміти суть сучасних соціальних проблем, які існують в суспільстві, мати громадянську відповідальність. Соціально компетентного учителя відрізняє високий рівень національної самосвідомості, знання культури, історії рідної країни, соціальна відповідальність.

- Полікультурний компонент – одночасне усвідомлення себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства.

В.Баркасі повідомляє, що «необхідність формування в майбутніх учителів полікультурного компонента професійної компетентності пов'язана з тим, що на початку XXI століття все більш нагальною постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників культур, – тобто проблема діалогу культур» [1].

Країнознавчі знання сприяють розвитку загальної ерудиції, що є однією з важливих передумов забезпечення здатності до міжкультурного спілкування і досягнення у ньому взаєморозуміння. Однак, як показують наші дослідження, країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична інформація, яка міститься у більшості підручників і посібників для студентів педагогічних вузів має сталий, загальновідомий характер. Одним із резервів ефективності міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови ми вбачаємо в осучасненні навчальної літератури відповідно до тенденції розвитку суспільства країни, мова якої вивчається, початку XXI ст. з орієнтуванням на реальне

міжкультурне спілкування і максимально цілісне відображення образу цієї країни. Це відповідатиме і загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти щодо навчання іноземних мов.

Таким чином, ми бачимо, що знання про культуру іншої країни сприяють розвитку загальної ерудиції, що є однією з важливих передумов забезпечення здатності до міжкультурного спілкування і досягнення у ньому взаєморозуміння. Соціокультурні знання допомагають краще адаптуватися до іншомовного оточення. Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземної мови є основою формування міжкультурної компетенції та відіграє суттєву роль у розвитку особистості тих, хто навчається. З метою посилення вказаного компоненту провідні педагоги рекомендують використання на заняттях з іноземної мови матеріалів та дидактичних підходів, що здатні «відкрити» студентам культури світу, а саме: використання вебквестів, за допомогою яких здійснюється пошукова діяльність в ресурсах Інтернету; електронні щоденники, користування якими робить можливим спілкування і співпрацю в режимі онлайн; аудіо або відеозаписи лексичного або граматичного матеріалу, які студент може завантажити на свій комп'ютер для самостійного опрацювання; проведення з представниками різних культур конференцій, тренінгів, фестивалів, зустрічей, літніх таборів, під час яких студенти мають можливість пізнати не тільки один одного краще, а й розвинути навички міжкультурного спілкування [4, с.105]. Ми вважаємо, що доречним також було б осучаснення навчальної літератури для студентів відповідно до тенденцій розвитку суспільства країни, мова якої вивчається, з урахуванням основних принципів міжкультурного спілкування.

На наш погляд, важливим результатом формування міжкультурної компетентності студентів педагогічних вузів є розвиток у них прагнення до безперервної полікультурної освіти, яка базується на неухильному прагненні розширювати знання про культурне і соціокультурне життя рідної країни та країни, мова якої вивчається, міжкультурної адаптації, здатності до толерантності та емпатії. Тому курс англійської мови за професійним спрямуванням для майбутніх педагогів має містити великий обсяг знань національної культури, традицій, бізнес етикету, тобто всі види мовленнєвої діяльності в їхньому взаємозв'язку і взаємозалежності повинні здійснюватися у широкому соціальному контексті.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що теоретичний аналіз досліджуваної проблеми

виявив наступне. По-перше, міжкультурна компетентність має інтегративний характер. За своєю сутністю вона є результатом розвитку особистості студента в процесі навчання і являє собою сукупність спеціальних знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається, та низьку міжкультурних умінь, що сприятимуть адаптації особистості в професійному полікультурному просторі. По-друге, формування міжкультурної компетентності найбільш успішно здійснюється на матеріалі іноземної мови.

По-третє, враховуючи специфіку сучасної освіти, розвиток якої відбувається у міжкультурному просторі, вважаємо доцільним продовжити дослідження міжкультурного діалогу, його сутність як чинника особистісного та професійного зростання майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетенції в майбутніх вчителів іноземної мови: автореф.дис.на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец.13.00.04 № Теорія та методика професійної освіти// В.В.Баркасі.-Одеса, 2004.-21.
2. Бахов І.С. (Київ) Міжкультурний аспект формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Викладання мов у вищих навчальних закладах. Випуск № 16, с. 18-27.
3. Горіна Ж.Д. Аксіологічні аспекти міжкультурно-комунікативної компетентності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Журнал.- Суми: Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка,- 2009.-№ 1-340 с.
4. Гринкевич Т. Personality in multicultural society// Іноземні мови в навчальних закладах.-2006.-№ 2.-с.102-105.
5. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови// Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: науково-практичний семінар: квітень 2007 р.:тези док.-Миколаїв: МДАУ, 2007. с.-32-33.
6. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття // Іноземні мови в навчальних закладах.-2006.- № 5.с.10-12.
7. Комарницкая В.А. Содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в контексте поликультурности. Материали І Міжнародної науково-практичної конференції «Стандарти мовної освіти в аспекті інтеркультурної комунікації».-Мелітополь: МВП ЗІЕТ, 2009.-111 с.
8. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: [монографія]/ В.А.Кушнір.-Кіровоград: Видавничий центр Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.К.Винниченка, 2001.-348 с.
9. Oliynyk T.I. Raising cross-cultural awareness through English language teaching// Іноземні мови.-2008.-№ 4.-с. 29-32.
10. Цветкова Т.К. Обучения иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы// Вопросы филологии.-2002.-№ 2.-с. 109-115.
11. Шавкун І.Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти // Культурологічний вісник нижньої Наддніпряни.-2009.-с.115-117.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Сергій Григорович - здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського педагогічного університету імені В.К.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження процесу формування міжкультурної компетентності.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПРОЯВ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталя РОЖКОВА (Кіровоград)

У статті йдеться про явище рефлексії особистості майбутнього вчителя як про невід'ємну частину його професійної та моральної культури.

В статті говориться о явленні рефлексии личности будущего учителя как о неотъемлемой части его профессиональной и моральной культуры.

Ключові слова: гармонійна особистість, обов'язок, відповідальність, критичне мислення, діалог, розуміння, рефлексія, міжособистісна взаємодія, спілкування, моральність, свідомість.

Професійна підготовка майбутнього вчителя полягає не тільки у засвоєнні ним певного обсягу спеціальних знань, навичок та умінь, професійних дій, але й в особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, набутті соціальної зрілості, сформованості моральних якостей особистості. Підготовка майбутнього фахівця до успішної та ефективної професійної діяльності означає формування у нього необхідного рівня не тільки професійної компетентності, але й відповідного рівня культури особистості, її особистісних властивостей і моральних якостей.

Багатоманіття суспільних законів та людських зв'язків обумовлюють різну ступінь усвідомлення людиною себе в суспільстві і зобов'язують особистість дотримуватись певної орієнтації по відношенню до них, тобто пред'являють до неї конкретні специфічні вимоги, виконання котрих стає обов'язком.

Виконання чи невиконання цього обов'язку викликає в особистості внутрішні почуття задоволення чи незадоволення собою, страх, докори сумління, радості, тощо. Тобто, відбувається внутрішня самооцінка та критика власних дій особистістю. Виникнення самооцінки та самокритики майбутнього вчителя з приводу власних дій чи, навпаки, відмови від них підтверджує існування суто особистісної риси – відповідальності.

Педагогічний процес є нескінченно-можливою, змінною формою існування, оскільки в ньому постійно створюються умови виникнення й існування якісно різних форм педагогічного буття, педагогічного процесу. Свобода, творчість, діалог, рефлексія, критичне мислення та спільний пошук істини його учасників – це відповідь на постійну мінливість та нестійкість педагогічного процесу.

Складність педагогічної практики, її багатоаспектність, одночасна орієнтація на нормативні й природні аспекти діяльності вимагають теоретичного об'єднання і теоретичної систематизації різних предметних

знань та уявлень про педагогічний процес. Це породжує цілу низку нових тенденцій у педагогічній науці: інтеграцію природних, суспільних і гуманітарних знань про педагогічний процес, розширення простору уявлень про нього, розширення простору мислення педагогів-практиків, – усе це породило нову проблему в процесі підготовки майбутніх вчителів, вироблення нового способу мислення. Такий новий спосіб мислення Г.П. Щедровицький називає “логікою рефлексії” [19, с.634 – 666], що означає мислення про власне мислення, власну поведінку, світогляд, світоставлення, цілі, цінності, наміри, бажання, знання.

Однією з особливостей такого типу мислення є його критичність. Критичне мислення педагога є одним з аспектів виявлення його як активного суб'єкта діяльності, неповторної особистості. Із цього приводу О.К. Тихомиров зазначає, що “...у контексті психології мислення критичність трактується як одна з властивостей розуму і визначається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності людини” [18, с.197].

Складність педагогічного процесу вимагає від майбутнього вчителя вмінь прогнозувати й аналізувати різні проблемні ситуації, бачити шляхи їх розвитку, розв'язання та їхні наслідки. Отже, критичність мислення педагога пов'язується із його інтелектуальною діяльністю, когнітивними зусиллями, проявами духовної культури та моральності. Аналіз, синтез, конструювання, прийняття рішень – все це робить критичне мислення творчим процесом. Крім генерації власних думок майбутній учитель повинен оцінювати й чужі думки, аналізувати та використовувати їх у певних педагогічних ситуаціях.

Складовим елементом у структурі особистості майбутнього вчителя є його здатність до рефлексії – внутрішнього діалогу, у ході якого він розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті або інші моральні цінності суспільства, педагогічного середовища, колективу. “Оцінювання за певних умов може набувати характеру вчинку й виступати в цій своїй якості ... різновидом вчинкової активності як рефлексивного за своєю природою процесу, що будується за принципом зворотного зв'язку” [11, с. 173]. Оцінювання вчителем-суб'єктом власних дій із позицій вчинку

вимагає неупередженого погляду на них та їхні результати. Оцінка результатів розв'язання ситуації має рефлексивний характер, а саме: тут діє зворотний зв'язок між метою і тим, що було отримано в процесі її досягнення, тобто в результаті розв'язання ситуації. Така оцінка для суб'єкта є самооцінкою і виступає не тільки як логічний, порівняльний, системний аналіз, а така оцінка є вчинком.

Процес оцінювання – особливість критичного мислення. Критичне мислення є неодмінним атрибутом демократизації освіти, а тому має бути включене в перелік рис і майстерностей як викладача педвузу, так і його студента-майбутнього вчителя.

Критичне мислення майбутнього педагога виявляється у чіткому формуванні цілей його навчально-пізнавальної діяльності та дій, які виражаються в умінні зіставляти, перевіряти, виправляти та коригувати власну діяльність відповідно до суспільно очікуваних результатів.

Критичне мислення в педагогічному процесі передбачає оцінку викладача та студентів самих себе, своїх дій, вчинків, тобто воно пов'язане з рефлексією “як спрямованістю мислення на себе” [14, с.199].

“Рефлексія, – відзначає А.П.Огурцов, – розуміється як “мислення про мислення”, як мислення, що зробило об'єктом пізнання самого себе” [9, с. 13– 19].

Рефлексія повертає свідомість майбутнього вчителя на самого себе, змушує його перебудувати певним чином своє мислення, свою схему діяльності, спрямувавши погляд всередину себе. У більш широкому розумінні (а не вузько гносеологічному) рефлексія включає в себе розуміння себе та іншого, самооцінку й оцінку іншого, інтерпретацію свого мислення та дій, а також інтерпретацію мислення та дій іншої особи. У такому розумінні рефлексія для майбутнього вчителя виступає передумовою його діалогічного мислення і критичного сприймання світу та педагогічного процесу, що відкриває шлях до діалогічного рівня його професійної діяльності. Рефлексія, відповідно до думки Г.Гегеля, є ефективним засобом пізнання себе всередині свого оточення [5]. Останнє положення є дуже важливим для розуміння критичного мислення педагога з точки зору рефлексії, коли він пізнає та розуміє себе не в абстрактному середовищі, а у конкретному процесі, коли співставляє себе, свої думки, емоції, дії із такими іншими учасниками педагогічного процесу.

Рівень рефлексії та критичного мислення відображає ставлення майбутнього вчителя до оточуючого світу, і, у першу чергу, його ставлення до педагогічного процесу, характеризує рівень сформованості моральних якостей, його світосприймання,

світоспілкування, світогляд. Критичне мислення та рефлексія відображають у свідомості педагога характер стосунків зі студентами, колегами, адміністрацією закладу, що породжує різні рівні управління та організації педагогічного процесу, різні стилі педагогічної діяльності, взаємодії та спілкування.

Критичність мислення є відображенням світогляду педагога, його світовідчуття, світосприймання, світоспілкування. Таке “мислення, – зазначав П.В. Копнін, – виникає у результаті взаємодії суб'єкта і об'єкта” [7, с.60].

Становлення критичного мислення педагога є тривалим нелінійним процесом, що розпочинається у стінах педагогічного навчального закладу і триває протягом усього професійного життя. Системна складність особистості, складність педагогічного процесу породжують і відповідну системну складність критичного мислення майбутнього вчителя.

Критичне мислення необхідно розглядати з точки зору різних рівнів та систем. Так об'єктний, суб'єктний та діалогічний рівні взаємодії педагога з оточуючим світом та, зокрема, із студентами необхідно розглядати як певні етапи становлення його критичного мислення та професійного вдосконалення.

Рефлексія стала наріжним каменем психологічної науки в XIX ст. Людина у самопізнанні повертається до самої себе, до найпотамніших станів свого буття. Рефлексія (післядія) відкриває дослідникам нову царину людського духу. Дія завершується, однак вчинок ще не завершено. Особистість сама здійснила свій вчинок і має пережити свою реакцію на нього. Майбутній учитель вносить оцінку у свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним, “...оскільки саме після вчинкової дії людина відчуває справжній драматизм учинку як такого”, – підкреслює В.А. Роменець [13, с.598]. Будь-яку вчинкову дію треба пояснити, оцінити – здійснити післядію. Післядія як совість вимагає самопокарання й тільки у цьому випадку особистість постає у всій завершеності свого вчинку.

Під рефлексією в різних галузях знання розуміють різні явища: психологи відзначають, що рефлексія – це “роздуми за іншу особу, здатність зрозуміти, як мислять інші люди” [15, с.142]. Із цього приводу В.О. Сухомлинський зазначав, що це “співпереживання почуттям тих людей, у котрих на серці горе та негаразди” [16, с.233]. Із філософської точки зору рефлексія – це “форма теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямована на осмислення власних дій та їхніх законів; діяльність самопізнання”, що розкриває специфіку духовного світу людини [10, с.499].

Рефлексію необхідно розглядати як роздуми про себе, про своє призначення, як осмислення своїх професійних та громадянських завдань, про відповідність своїх дій внутрішнім переконанням. Педагог порівнює результати своєї професійної діяльності, управління педагогічним процесом із цілями, які він ставив перед собою. Якщо результати не задовольняють його, то він шукає нові способи діяльності, взаємодії та спілкування. Викладачі педвузів повинні мати на меті формування в студентів здібностей критичного мислення та рефлексії, оскільки за умов сьогодення це стало однією з провідних рис педагогічної майстерності. Ця риса дозволить майбутньому вчителю ефективно планувати й будувати свою навчально-пізнавальну діяльність і зростати як педагогу, так і творчій, активній, вільній особистості.

Від ступеню розуміння людини людиною, а в нашому випадку – взаєморозуміння між викладачем та студентами залежить успішність їхніх спільних дій у педагогічному процесі та якість отриманих знань і якість досвіду соціальної співдії, професійного становлення.

У розумінні іншої людини важливу роль відіграє ступінь розвитку уяви, що дає змогу подумки посісти місце партнера по спілкуванню. Вміння викладача бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима студента як рівноправного партнера також є рефлексією. Такої ж думки дотримуються автори [2], коли зазначають, що “рефлексивна функція – переведення гуманістичних цінностей суспільства у план поведінки особистості та регуляція етичних взаємин”.

Розглядаючи рефлексію як одну з найсуттєвіших рис успішної міжособистісної взаємодії, О.О. Бодальов звертає нашу увагу на уяву як основу для формування рефлексії особистості. Для описання феномена рефлексії О.О. Бодальов виділяє три рівні здатностей уяви та її задіяності у процесі взаємодії [3]:

1. На першому рівні рефлексії уява має пасивний характер. На цьому рівні рефлексії у спілкуванні та педагогічній взаємодії учасники навчально-виховного процесу не бачать станів, намірів, думок одне одного. Це значним чином ускладнює їхнє взаєморозуміння, а звідси перешкоджає розкриттю їхніх суб'єктностей повною мірою. Чим нижчий рівень рефлексії студента, тим вірогідніше, що його моральна відповідальність як інтегральна моральна якість має досить слабкий прояв, оскільки, за словами М.М.Бахтіна, відповідальність можна віднести до післядії [1].

2. На другому рівні спостерігається невпорядкована, епізодична діяльність уяви. Її головна ознака для педагогічного процесу – виникнення у процесі спілкування окремих

уричастих уявлень про внутрішній світ іншої людини. Умовами розгорнутої діяльності уяви є, головним чином, сильно виражений у діяльності або поведінці іншої людини стан, або свідомий намір зрозуміти переживання іншої людини.

3. Третій рівень характеризується виявом здатності до відтворення у думці особливостей переживання іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу взаємодії. Суттєвими ознаками цього рівня є, по-перше те, що спостереження за станом іншої людини здійснюється мимовільно й постійно; по-друге, для цього рівня характерні згортання процесу уяви й одночасне включення у стан іншої людини в кожному акті спілкування.

Беручи до уваги наведені визначення, можна дійти загального висновку про те, що із точки зору етики рефлексія являє собою таку міру сформованості моральної свідомості індивіда, що свідчить про нього самого як морального суб'єкта, здатного до проявів моральної свідомості у вигляді моральної відповідальності. Рефлексія водночас може бути особливою моральною рисою особистості майбутнього вчителя поряд із сумлінням, відповідальністю та іншими моральними якостями, або може являти собою певну інтегральну форму моральної свідомості.

Торкаючись проблем морального виховання, В.О.Сухомлинський розглядав таке утворення, як моральна зрілість. Моральна зрілість, за В.О.Сухомлинським, – це моральна вихованість, обов'язковою умовою якої є сформована свідомість людини [16]. На його думку, розвиток моральної зрілості – складний процес, що торкається усіх сфер життєдіяльності особистості. В першу чергу, це комплекс ставлень особистості до природного та суспільного середовища, починаючи від взаємин у сім'ї і закінчуючи виконанням громадянського обов'язку. Моральна зрілість майбутнього вчителя визначається його ставленням до навчально-пізнавальної діяльності як до своєї основної справи, ставленням до громадських доручень, ставленням до взаємостосунків із найближчим оточенням (родина, друзі, співкурсники, викладачі), способом життя, турботами та тривогами, які наповнюють його буття смислом. Шлях до зрілості моральних почуттів та якостей майбутнього вчителя – це духовна спрямованість молодого людини у майбутнє, здатність замислитись про свій завтрашній день, здатність оцінити день минулий, тобто, рефлексія. Найважливішими показниками моральності особистості є її вчинки та здатність критично оцінювати їх та їхні наслідки. Вчинок як показник сформованості моральної свідомості може аналізуватися з позиції

ставлення до духовних цінностей, до Батьківщини, до суспільства, до себе, до праці, до навчання. Всі вищеназвані ставлення утворюють певну сукупність норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. Ця сукупність норм є безпосереднім змістом моральної свідомості майбутнього педагога.

Розглядаючи рефлексію як рису моральної свідомості особистості майбутнього вчителя, моральну свідомість, у свою чергу, можна назвати найважливішою ознакою моральної вихованості. Зокрема, В.І. Плахтій виділяє низку показників, які дозволяють зрозуміти її сутність, своєрідність, структуру, кількісні та якісні зміни, що відбуваються у ній у процесі розвитку і виховання особистості [12, с.143]: моральна свідомість як форма суспільної свідомості має всі її ознаки, але в межах відображення і впорядкування власне моральної реальності; важливим показником сформованості моральної свідомості особистості є моральні знання – джерельна база свідомості майбутнього педагога; моральні знання можуть існувати в свідомості у вигляді моральних уявлень, понять і переконань; знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками найвищого рівня сформованості моральної свідомості майбутнього вчителя; моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, яка переростає у звичку завжди, за будь-яких умов поводитись гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних учинків, совістю студента; процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття; стан переживання моральних почуттів (сором, страх, радість, гідність, провина, сумнів, тощо) є одним із показників моральної свідомості; свідомість і діяльність майбутнього педагога тісно взаємопов'язані; поведінка може бути показником сформованості моральної свідомості.

Для того, щоб побачити картину сформованості моральної свідомості особистості студента, необхідно виявити, що він знає про мораль, як пояснює власні вчинки та вчинки інших, які моральні почуття та емоції переживає, як співвідносить знання, судження та почуття із своєю поведінкою. Під рівнем моральної свідомості майбутнього вчителя ми розуміємо ступінь сформованості її найважливіших показників: моральних знань, моральних суджень, моральних якостей та почуттів, вчинків, рефлексії у ході навчально-виховного процесу.

Вчені дотримуються тієї думки, що функція моральної рефлексії полягає у “забезпеченні виконання особистістю суспільних моральних норм у своїх життєвих обставинах, і разом із тим забезпеченні досягнень власних цілей” [8, с.52]. Тоді, за словами О.Г.Дробницького, об'єктивні (суспільні) вимоги переходять в особистісно-об'єктивну форму як певне завдання, за виконання якого особистість несе відповідальність [6].

Рефлексія характеризує моральну свідомість в цілому, більше того, вона обов'язково передбачається моральною позицією особистості. “Рефлексія – функціональна якість всієї системи особистісної свідомості” [8, с.53], інтегральна якість всієї свідомості, а не особлива її форма, не структурний елемент. У становленні гармонійної особистості майбутнього вчителя складаються взаємостосунки рефлексії з елементами індивідуальної моральної свідомості, тобто з обов'язком, честю, гідністю, совістю та відповідальністю.

Становлення почуття обов'язку у свідомості особистості хоча і нагадує прояв рефлексивної діяльності свідомості на рівні норм, але має свої особливості. Рефлексія виражається у розвитку усвідомлення обов'язку, а, точніше, саме почуття обов'язку виступає в якості найближчого засобу досягнення особистістю морального змісту соціальних явищ. Виховання почуття обов'язку у майбутніх учителів є одним з найважливіших завдань для викладачів вищих шкіл, адже почуття обов'язку є невід'ємною рисою як морально розвиненої особистості, так і провідною рисою педагога-майстра. У ході навчально-пізнавальної діяльності та вивченні фахових та інших дисциплін студент неодмінно відчуває певний об'єктивний тиск на власну волю іззовні. За умов успішної побудови навчально-виховного процесу та чіткого управління ним у студента має сформуватись таке світобачення, такий рівень духовної культури, які дозволять прийняти іззовні продиктовані норми поведінки, критерії самооцінки, самоусвідомлення. Ці норми та критерії повинні перетворитись на суб'єктивні надбання особистості. Зокрема, майбутній педагог у цьому випадку буде мати за орієнтир у поведінці щодо навчання не примус, наказ, а почуття обов'язку та відповідальності, що саме по собі є ефективним засобом спрямування зусиль студента на навчально-пізнавальну діяльність та вивчення фахових дисциплін.

Найбільш яскравим прикладом зрощування рефлексії з обов'язком в історії моральності є “золоте правило”, згідно з яким індивід повинен вчиняти по відношенню до інших

таким чином, як він хоче, щоб по відношенню до нього вчиняли інші.

У зв'язку рефлексії та честі особистості остання виступає як сила, що, з одного боку, підкреслює висоту авторитету, репутації, честі особистості, а з іншого – блокує марнослав'я, пихатість та інші її негативні якості.

Із гідністю рефлексія пов'язана більш глибоко та тісно, ніж з іншими елементами моральної свідомості. Рефлексія забезпечує рухливість міри й активності гідності особистості майбутнього вчителя.

Із совістю рефлексія знаходиться у таких стосунках, котрі можна охарактеризувати як стосунки пізнавального контакту та регулятивного конфлікту. Але пізнання рефлексією та пізнання совістю мають різний регулятивний смисл. Якщо рефлексія виступає досить "нейтральним" інструментом пізнання і самопізнання, то совість – це, насамперед, "контрольно-імперативний механізм" [17]. "Матерія" рефлексії – знання, а не вольова дія, тоді як прямою функцією совісті є "мобілізація всієї моральної свідомості на подолання порушення моральної вимоги" [8, с.56]. Отже, рефлексія – це інструмент спілкування між людьми, що допомагає їм вступати в складні стосунки одне з одним, виходячи за межі своїх особистих інтересів. Рефлексія – це не просто роздуми за іншого суб'єкта або співпереживання почуттям іншої людини. За словами В.А. Ганзена, рефлексія – це суб'єктивне джерело моральності і об'єктивне джерело моралі, які знаходяться у постійному процесі узгодження [4].

Рефлексія – це внутрішня робота кожної окремої особистості, а саме: співвідношення себе, своїх можливостей з тим, чого вимагає обрана діяльність, а також особистісні уявлення про неї. Педагогічна професійна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної діяльності і, понад усе, із власним педагогічним досвідом.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник.1984–1985. –М.: Наука,1986.
2. Бех І.Д., Ганнусенко Н.І., Чорна К.І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи до факультативного курсу "Основи гуманістичної моралі".
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л., 1984.
5. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Мысль, 1969.
6. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М., 1974.
7. Копнин В.П. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. – 464 с.
8. Личность: этические проблемы / Под ред. Анисимова С.Ф., Гусейнова А.А. и др. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 217 с.
9. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 13 – 19.
10. Огурцов А.П. Рефлексия. – Философская энциклопедия, т.4. – М., 1967.
11. Основи психології: Підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 2002. – 632 с.
12. Плахтій В.І. Показники та рівні процесу формування моральної свідомості особистості // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 6. Част. 1. – Вінниця: ВДПУ, 2002.
13. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – поч. ХХ ст.: Навчальний посібник. –К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
15. Смирнова Е.Э., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях. – В кн.: Социальная психология личности. – Л., 1974.
16. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям. –Уфа, 1974.
17. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания. – М., 1974.
18. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270с.
19. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы //Избранные произв. – М.: Наука, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Рожкова Наталя Григорівна – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення проблеми формування моральних якостей майбутнього вчителя у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

ВНЕСОК ЗЕМСЬКИХ УСТАНОВ У РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ПРАВознавчої ОСВІТИ В УКРАЇНІ (НА МАТЕРІАЛАХ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ)

Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград)

У статті проведено аналіз заходів земств, спрямованих на оптимізацію навчання історії та законодавства у школі, охарактеризовано систему навчання шкільного суспільствознавства, як сукупності мети, принципів, змісту, методів і форм.

В статті проведено аналіз заходів земств, спрямованих на оптимізацію навчання історії та законодавства у школі, дана характеристика системи

обучения обществоведению, как совокупности цели, принципов, содержания, методов и форм.

Ключові слова: навчання історії та законодавства у школі; система навчання суспільствознавства, розроблена земськими освітніми діячами.

Постановка проблеми. Наслідком і результатом активізації суспільно-громадського руху 60-х років ХІХ століття стали земські

школи, які мали особливий зміст, форми й методи навчання. За подальший прогресивний розвиток народної школи між земцями й чиновниками від освітнього міністерства відбувалася боротьба, упродовж якої перші використовували всі можливості для того, щоб видавати для шкіл програми, підручники, друковані навчальні й наочні посібники тощо. У сучасних умовах актуалізації шкільної історичної та правознавчої освіти, на особливу увагу заслуговує досвід роботи земств в освітній галузі в цілому, та їх внесок у розвиток суспільствознавчої освіти зокрема. Підвищений інтерес до окресленої проблематики й зумовив обрання теми нашої наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Роль і значення освітньої діяльності земств вивчалася такими фахівцями у галузі історії педагогіки, як: Б.М. Митюров, Є.М. Мединський, В.Й. Борисенко, В.М. Величкіна, І.В. Зайченко, О.В. Сухомлинська, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Льченко, М.Г. Заволока, О.І. Мармазова, А.М. Гуз, Р.Л. Гавриш, Х.М. Дровозюк, Л.Т. Рябовол. На особливу увагу заслуговує праця О.І. Поліщук, в якій висвітлюється питання навчання дітей вітчизняній історії в українській початковій школі XIX – початку XX століття, а також роботи А.В. Стаканкова щодо витоків правового виховання в Україні, в яких побічно висвітлюється значення земської діяльності для розвитку шкільної суспільствознавчої освіти. Проте, спеціального дослідження, присвяченого з'ясуванню сутності роботи земств щодо впровадження у шкільну практику таких навчальних предметів як історія та правознавство, не існує, що й детермінувало мету нашої наукової праці.

Мета статті полягає в окресленні ролі, значення та змісту земської діяльності, спрямованої на формування системи історичної і правознавчої освіти в народній школі другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати вивчення історико-педагогічної літератури, матеріалів педагогічної журналістики другої половини XIX – початку XX століття дають підстави стверджувати, що в окреслений період було закладено наукові основи вітчизняної теорії правового виховання. Як зазначає А.В. Стаканков, це зумовлювалося історико-політичними особливостями відповідного етапу розвитку України й пов'язувалося насамперед із соціально-гуманітарними реформами 60-х років XIX століття [11, 7]. Величезний внесок у розвиток шкільної історичної та правознавчої освіти у цей період був зроблений саме земськими установами.

Беззаперечною заслугою земських освітян було те, що вони намагалися визначити місце, роль і завдання народної школи. Так, О. Нікольський вказував, що вона є ланцюжком

у системі освітніх закладів, відповідно, повинна переслідувати цілі, їм притаманні. Завданнями народної школи є: повідомити основи знань і навчити мислити, чим закласти підґрунтя розвитку особистості; сприяти моральному вихованню; сформувати навички й уміння, необхідні для подальшої самоосвіти й самовиховання [8, 46].

На увагу заслуговує такий підхід земств до шкільної освіти, відповідно до якого школа повинна бути насамперед загальноосвітньою, тобто такою, що забезпечить учнів знаннями з різних предметів, сформує у них навички подальшої самоосвіти й саморозвитку, й таким чином підготує до життя. Народна школа не повинна обмежуватися виробленням в учнів певних ремісничих умінь, адже загальноосвічена людина завжди зможе опанувати будь-яким ремеслом, потрібним для ведення господарства, стверджували земські освітяни. Реалізуючи окреслений вище підхід до організації шкільної освіти, земства опікувалися такими її напрямками, як історична і правознавча.

Земські освітяни усвідомлювали, що ефективно впровадження у навчальний процес нових курсів, якими були історія та правознавство (так того часу називали правознавство), можливе лише за умови підготовки фахівців з названих дисциплін. У той же час, зазначимо, що й самі вчителі були зацікавлені в отриманні знань, необхідних для навчання школярів цим предметам, про що свідчать результати аналізу педагогічної літератури того часу й звітної земської документації. Так, 1913 року в м. Херсоні губернським земством були організовані курси для вчителів загально-освітнього й педагогічного спрямування. Перед їх проведенням губернська управа опитала майбутніх їх учасників щодо того, які навчальні предмети викликають у них особливий інтерес, й лекції з якої тематики вони хотіли б прослухати. Опитування показало, що серед інших предметів, які набрали найбільше голосів від запланованої кількості слухачів курсів, була й російська історія XVII-XIX століть – 478, що складало 55,6% опитуваних. Зазначимо, що 54 вчителів вказали, що хотіли б прослухати курс лекцій із правознавства, що в цілому свідчить про інтерес вчителів земських шкіл до суспільствознавчих дисциплін, а також про те, що земці сприяли розвитку й становленню їх як шкільних предметів, причому здійснювалися спроби окреслити зміст останніх. Так, зазначалося, щодо правознавства, слід виробити спеціальну програму, яка відповідала б потребам школи, а курс російської історії вважалася за доцільне починати з моменту початку царювання династії Романових. Під час проведення курсів лектори-методисти

наголошували на необхідності впровадження в процес навчання наочних посібників й вчили слухачів використовувати їх [9].

Навчання історії та законознавства, як стверджували земські освітяни, має базуватися на таких важливих дидактичних принципах, як: практичність, наочність, доступність, міжпредметність, виховний та розвиваючий характер, саморозвитку і самоосвіти. Під практичністю розумілася відповідність запитам і потребам життя. Міжпредметність передбачала реалізацію доцільних зв'язків між різними навчальними предметами [3, 520].

Земці обстоювали необхідність базування навчання історії та законознавства на принципі «краєзнавства», («місцевознавства»), відповідно до якого у процес навчання обов'язково має впроваджуватися «місцевий компонент». Так, Є.О. Звягінцев, аналізуючи недоліки тодішньої школи, зазначав, що вона характеризується відірваністю навчального матеріалу від оточуючого учня життя, від спостережень, вражень та знань, які виносить дитина безпосередньо із знайомства й спілкування з життям людей та природою. Відомості з історії та інших предметів, отримані учнями у школі, стверджував він, будуть міцними, корисними й цінними в освітньому розумінні лише за умови, якщо спиратимуться на позашкільні спостереження учнів. Адже саме на їх основі формуються уявлення школярів про предмети і явища, що вивчаються у школі.

Для того, що б навчання дійсно виховувало особистість учня та сприяло розвитку його розуму й волі, необхідно наблизити навчальний матеріал до особистих вражень дітей, пов'язувати його з відповідною місцевістю та вивчати її у різних аспектах. Слід усвідомити доцільність повідомлення дітям знань про місцевий край та місцевість, в якій розташована школа, наголошували земські освітяни. Проте, вони піддавали критиці пропозицію ввести до шкільних навчальних планів додатковий предмет батьківщинознавство («родиноведение»). Усвідомлюючи, що такий захід сприятиме збагаченню загальних знань дітей про Росію в цілому, та губернію чи повіт зокрема, вони обґрунтовували необхідність внесення принципових змін до логіки побудови навчання, послідовності й порядку розкриття дітям основ наукових понять, ґрунтуючись на їх особистих спостереженнях, враженнях та особливостях місцевості [6, 244].

Є.О. Звягінцев наголошував, суттєвою вимогою щодо правильної організації навчально-виховного процесу в школі є не кількість навчального матеріалу, а вмільний його добір, зроблений з урахуванням вікових особливостей учнів та місцевих умов, в яких знаходиться школа. П.М. Казанцев,

підтримуючи викладені вище погляди, також акцентував увагу на те, освіта полягає не стільки в набутті певного обсягу знань, скільки у саморозвитку, самодіяльності, самовдосконаленні. Школа повинна черпати й опрацьовувати освітній матеріал з навколишнього природного середовища й місцевих умов. Відповідно, програма школи має пов'язуватися з інтересами місцевого населення, ґрунтуватися на місцевій природі та місцевих історичних пам'ятниках [7, 258].

У школі дітям дають абстрактні знання, які не мають нічого спільного з місцевими умовами життя населення, стверджував М.О. Пономарьов. Навіть самі підручники, продовжував він, складені особами, котрі не обізнані з потребами й запитам селянського життя тоді, як школярі потребують такої освіти й таких підручників, які були б корисними у їхньому житті [10, 40].

Херсонські освітні діячі від земств обстоювали доцільність вивчення у школі історії та законознавства. Вони зазначали, що життя селян значно ускладнюється у зв'язку з певними історичними подіями, у той же час виникли умови, за яких народ залучається до участі у справах державного управління. З цим земці пов'язували нове завдання школи, викликане реаліями державного й суспільного життя, а саме: підготувати таку особистість, котра розуміється на процесах, що відбуваються, й може брати у них участь. Найбільш оптимальним способом розв'язання окресленого завдання, на їх думку, було введення до навчальних планів окремого курсу законознавства. Якщо забезпечення такого підходу не є можливим, вважали вони, доцільним буде повідомлення учням знань про державу та закон у контексті тем з історії. Так, виходячи з особливостей конкретного історичного періоду, учням слід надавати відповідні відомості щодо обсягу прав селянина, які він мав чи має як член держави, учасник селянського товариства, виборець до Державної Думи, присяжний засідатель, інформувати їх щодо функцій і повноважень місцевої влади, а також дати основи знань з цивільного та кримінального галузей права [12, 489]. Як бачимо, намагання земств включити законознавство як шкільну дисципліну до навчальних планів обґрунтовувалися насамперед його утилітарним, практично-прикладним значенням у житті людини, проте однозначно були передовими, й за умови їх реалізації мали б вирішальне значення не лише для розвитку української школи й педагогіки, але й всієї держави, прискорюючи процес її демократизації.

Аналізуючи зміст шкільної суспільствознавчої освіти, ми встановили, що він складається із змісту відповідних шкільних

курсів історії та законодавства. У різних освітніх закладах на їх вивчення відводилася неоднакова кількість годин, проте, можна стверджувати, що у земських школах та професійних навчальних закладах, якими опікувалося земство, ці предмети обов'язково вивчалися учнями, для чого у навчальних планах відводився максимально можливий час. Так, порівнюючи навчальні плани міністерських, земських та церковнопарафіяльних шкіл, ми з'ясували, що останні були найгіршим типом серед початкових шкіл того часу. У них зводився нанівець навіть мінімум загальноосвітніх знань, який допускався у земських і міністерських школах. З 29-ти навчальних годин останнього року двокласної школи (четвертий рік навчання) 13 відводилося на вивчення закону божого, церковнослов'янської грамоти та на церковні співи. Лише 2 години у першому півріччі, та 3 у другому, призначалося для вивчення «початкових відомостей з історії церкви і вітчизни». У земських школах при такому ж обсязі навчального часу, змістовне наповнення предмета було іншим, виходячи навіть із самої його назви – «історія Російської імперії» [5, 91-92]. У міністерських та земських навчальних школах навчальний план складався з державного (розуміємо – інваріантний) та земського (варіативний) компонентів. Останній, серед інших предметів, таких, як основи природознавства, географія, ручна праця, включав також історію та законодавство.

Земські освітяни опікувалися не лише початковою освітою, але й спеціальною та професійною, причому усвідомлюючи значення знань з історії та законів, включали відповідні предмети до навчальних планів тих закладів, що перебували у підпорядкуванні земств. Навчальний план Херсонського земського сільськогосподарського училища включав історію та законодавство. Причому, історія викладалася з першого по четвертий клас, а законодавство – у п'ятому передостанньому класі. На увагу заслуговує й те, що на вивчення історії в цілому було відведено 8 годин. Така ж кількість відводилася, наприклад, на вивчення алгебри, а на вивчення геометрії та загальної і промислової географії із статистикою – на 2 години менше [1].

Увагу земців було акцентовано не лише на навчальні плани, але й на програми. Причому, до навчальної програми з історії ними висувалися особливі вимоги, що детермінувалися історичними й соціально-економічними умовами того часу. Так, представник Херсонського губерньського земства К.Н. Шульгін вважав за доцільне у процесі навчання історії прищеплювати учням любов до рідного народу, царя й батьківщини. Курс історії він пропонував формувати такими

фактами й подіями, які б сприяли виробленню в учнів відповідних поглядів на минуле для розуміння теперішнього, виховували патріотизм та ставлення з повагою до історичних постатей, котрі прославилися на війні чи сприяли розвитку держави в мирні часи. Зазначимо, що виховання патріота є важливим аспектом мети і сучасної шкільної суспільствознавчої освіти. Земці вважали, що без реалізації патріотичного виховання у процесі навчання історії, не є можливим формування національної свідомості та самосвідомості у школярів. У той же час, зазначали, що шкільний курс має таким чином висвітлювати події, що відбувалися, аби забезпечити критичне ставлення до історії власного народу й убезпечити учнів від вироблення у них шовіністичних поглядів [12, 490].

О. Нікольський вказував, що шкільний курс історії повинен містити достатній для учнів обсяг об'єктивних відомостей про життя пращурів з метою вироблення у школярів свідомого ставлення до минулого й сучасних їм подій. Земські освітяни пропагували творчий підхід вчителів до реалізації навчальних програм. Так, вони вважали, що «рабське» виконання останніх є шкідливим, оскільки за таких умов вчитель опікується не глибиною знань, а тим, аби хоча б поверхово, але охопити все, що передбачено програмою. Вважаємо, що вимога дотримуватися навчальних програм є достатньо обґрунтованою та має місце і на сучасному етапі розвитку української школи, проте, заходи земців щодо демократизації навчального процесу шляхом обстоювання творчого підходу вчителів до програм, були достатньо прогресивними.

Аналізуючи шкільну програму з історії, М.Ф. Єзерський вказував, що навчання історії повинно сприяти формуванню у дітей цілісної картини розвитку російського народу й держави. Він наголошував, особливу увагу слід акцентувати на ті події та явища, що вплинули на подальший розвиток місцевості, в якій знаходиться школа. Доцільно також поєднувати навчання з читанням літературних творів, в яких описуються відповідні часи, та з відвідуванням історичних пам'яток.

Земці вказували на заінтересованість як принцип навчання, сутність якого, на їх думку, полягала у тому, що у школі слід створювати сприятливі для розвитку допитливості учня умови. Земські освітяни обґрунтовували доцільність позитивної мотивації й стимулювання навчання, необхідність врахування й сприяння розвитку пізнавальних здібностей учнів. Так, І.В. Воробйов зазначав, що насамперед слід «розворушити» розум і серце дитини, стимулювати бажання отримувати знання з метою розумового та

морального удосконалення. Необхідно не лише передавати учневі певні знання, але й розвивати бажання й здібності самостійно, без учителя й поза школою, набувати нові [2, 50]. М.Ф. Єзерський вказував, що навчання має стимулювати самодіяльність тих, хто навчається, впливати на всі здібності дитини шляхом різноманітної навчальної праці, під якою, вважаємо, розумілося застосування різних методів навчання, які б спонукали учнів, слухати, бачити, читати, говорити, виконувати завдання, робити висновки й узагальнення тощо. Вважаємо, що такі освітні погляди земців лежать в основі сучасного підходу до навчання, відповідно до якого останнє має спрямовуватися на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом стимулювання у них пізнавального інтересу.

На нашу думку, у питанні про методи навчання земські освітяни значно випередили свій час. Вони стверджували, що навчання має бути достатньо повільним процесом, у якому учні повинні отримати можливість самостійно знаходити розв'язання поставлених завдань й робити висновки, що передбачало застосування методів активізації навчальної діяльності. Крім того, вважалося за доцільне впроваджувати у процес навчання нові методи, які засновані на даних експериментальної дидактики й сприяють всебічному розвитку особистості дитини.

Визначаючи місце і роль наочності, як методу навчання, земці зазначали, що вчитель не може обмежуватися ілюстрацією, адже «картинка» є лише «сурогатом наочності», її доцільно використовувати у тому випадку, коли не є можливою демонстрація оригінального предмета вивчення. Критикуючи недоліки тодішньої народної школи, М.Ф. Єзерський вказував на «книжковий» характер викладання в ній. Школа, яка має «книжковий» фундамент, зазначав він, приречена. Перспективи розвитку є у лише у тієї школи, в якій викладання ґрунтується на «живому» об'єкті. Отже, навчання має спиратися на слово учителя й конкретний матеріал, пов'язаний з життям учнів, а підручник повинен відігравати другорядну роль [4, 4]. Остання теза щодо другорядної ролі підручника, на нашу думку, є дискусійною, проте такі погляди в умовах надмірної формалізації і бюрократизації навчально-виховного процесу, були явно прогресивними.

Особливу актуальність як метод навчання, на думку земських освітян, має екскурсія. Зазначимо, що у досліджуваний період екскурсії проводилися у школах випадково, мали характер розумної розваги, а не заходу освітнього змісту. Земці розробляли методично-дидактичні умови їх організації та проведення. Зокрема зазначалося, що екскурсії можуть

проводитися, наприклад, для спостереження за природою, загального огляду міста чи промислових підприємств і майстерень, екскурсія до музею тощо. Крім того, їх можна проводити як до бесіди чи уроку з відповідною темою, так і після, й таким чином екскурсія сприятиме закріпленню й узагальненню отриманих на попередньому уроці знань. Земці усвідомлювали, що організація та проведення таких навчально-виховних заходів вимагає особливої підготовки вчителя, адже він повинен орієнтуватися в історії та природі відповідної місцевості. Земцями проводилися певні заходи, спрямовані на конкретизацію та систематизацію навчального матеріалу на основі місцевих фактів. Результатом такої роботи було укладання посібників для вчителів з історії, природи рідного краю. Отримані відомості також повідомлялися вчителям на курсах підвищення кваліфікації та у бесідах з ними [6, 240].

Висновки. Вважаємо, що практичні успіхи земств в освітній галузі зумовлювалися достатнім рівнем розробки теоретичної моделі земської освіти. Можна стверджувати, що земством була розроблена концепція освіти, яка стала підґрунтям формування системи освіти в цілому, та системи історичної і законодавчої освіти, зокрема. Вона включала такі компоненти, як: мета, принципи, зміст освіти, організаційно-методичну складову: методи й форми навчання, та контроль знань. Під метою шкільної історичної та законодавчої освіти розумівся всебічний розвиток особистості, виховання громадянина-патріота, який знає історію своєї країни та пишається нею, а також формування в особи певного обсягу знань про державу і закон, свої права як учасника суспільних відносин, основи цивільного і кримінального права. Важливим аспектом мети було формування в учнів умінь і навичок самоосвіти, саморозвитку й самовиховання.

В основу організації навчання історії та законодавства земством були покладені такі принципи навчання, як: наочність, практичність, доступність, виховний та розвиваючий характер, використання міжпредметних зв'язків, заінтересованість учнів шляхом стимулювання пізнавального інтересу й позитивної мотивації учіння, базування навчання на місцевому матеріалі, зв'язок навчання з життям учнів, спрямування його на задоволення потреб школярів, самовдосконалення.

Ми встановили, що зміст шкільної суспільствознавчої освіти складався із змісту відповідних шкільних курсів історії та законодавства, що переважно вивчалися у земських навчальних закладах. Як показало дослідження, земці обстоювали необхідність оновлення змісту історичної і законодавчої

освіти, обґрунтовували доцільність впровадження нових форм і методів навчання, що були зорієнтовані на всебічний розвиток особистості учня й надання йому самостійності в оволодіння знаннями.

Використовуючи сучасні класифікації, зазначимо, що у земських школах творчо, у новаторському для того часу вигляді, застосовувалися такі методи навчання, як: словесні, наочні, практичні. В умовах пріоритетного становища класно-урочної системи, використовувалися такі словесні методи: розповідь, пояснення, бесіда, пояснювальне читання, самостійна робота з книгою. Проте, остання, як джерело знань, не ідеалізувалася земцями. Вони стверджували, що книгу слід обов'язково доповнювати живим словом учителя та практикою. Величезну увагу приділяли земці популяризації нових методів навчання, заснованих на даних експериментальної дидактики у зв'язку з тим, що саме вони сприяють всебічному розвитку особистості, стимулюють розвиток її пізнавальних здібностей. Земці закликали вчителів творчо ставитися до навчальних програм, оскільки «рабське» їх виконання вважали шкідливим і таким, що знижує ефективність навчання.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшого дослідження потребують окремі складові системи навчання історії та правознавства у школі того часу. Доцільно більш детально окреслити мету та зміст шкільної суспільствознавчої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. ГАХО, ф. 189, Херсонское земское сельскохозяйственное училище, оп.1, д.2, С.8.
2. Воробьев И.В. Задачи народной школы // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 48-52).

3. Доклад Харьковской губернской управы // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 516-526).

4. Сзерский Н.Ф. Чем должна быть народная школа? // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 1-17)

5. Заволока М.Г. Загальноосвітня школа України в кінці XIX – на початку XX століття.: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1971. – 215с.

6. Звягинцев Е.А. Сведения о природе и жизни местного края как учебный материал в земской школе. // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 236-248).

7. Казанцев П.Н. Программа начальной школы. // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 256-265).

8. Никольский А. Съезд народных учителей Одесского земства // Южные записки. – 1904. - № 37. – С.44-51.

9. Отчет об общеобразовательно-педагогических курсах Херсонского губернского земства, организованных в г. Херсоне с 15-го июня по 21-е июля 1913г. – Херсон: Типография: С.П. Ольховикова, С.А. Ходушина, 1914 г. – 337с.

10. Пономарев Н.А. О преподавании в начальной школе. // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 1. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 36-48).

11. Стаканков А.В. Теория і практика правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків, 2004. – 21с. – укр.

12. Шульгин К.Н. К вопросу о народной школе повышенного типа. // Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года: В. 3 т. Доклады. Том 2. Москва: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 825с. (С. 478-496).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

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

Наукові інтереси: актуальні питання шкільної правознавчої освіти.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Каріна САВЧЕНКО (Кривий Ріг)

В статі розглянуто проблеми формування комунікативного потенціалу майбутніх вчителів філологів. Процес навчання професійного спілкування іноземною мовою у вищій школі є одним з найважливіших компонентів навчальної діяльності студентів, що виконує в педагогічному процесі такі функції: справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність студентів; забезпечує необхідний та достатній рівень володіння студентами іноземною мовою в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування; позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів.

В статті розглянуто проблеми формування комунікативного потенціалу майбутніх учителів філологів. Процес навчання професійного спілкування іноземною мовою у вищій школі є одним з найважливіших компонентів навчальної діяльності студентів, що виконує в педагогічному процесі такі функції: справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність студентів; забезпечує необхідний та достатній рівень володіння студентами іноземною мовою в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування; позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів.

иностранным языком в высшей школе один из важнейших компонентов учебной деятельности студентов, которая выполняет в педагогическом процессе такие функции: стимулирующее влияние на учебную деятельность студентов; обеспечивает необходимый и достаточный уровень владения студентами иностранным языком в ситуациях профессионально ориентированного общения; положительно сказывается на качестве знаний, умений и навыках студентов.

Ключові слова: комунікативний потенціал, професійне спілкування.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку й постійного розширення

всесторонніх міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійного спілкування спеціалістів різних профілів, тому останнім часом більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов з урахуванням потреб майбутніх фахівців. Доцільною є професійна, комунікативна підготовка з іноземної мови у вищому навчальному закладі (ВНЗ), що припускає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях.

На підготовку нової генерації кваліфікованих фахівців орієнтовані Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Закон України "Про освіту". Ідея професійного навчання не нова й протягом багатьох років є однією з центральних об'єктів наукових досліджень у вітчизняній і закордонній науці. Не можна, однак, стверджувати, що основні положення цих досліджень безперечні й догматичні: змінюються умови використання знань, умінь і навичок випускників ВНЗ, відповідно змінюються вимоги до рівня і змісту підготовки майбутніх фахівців, що відбивається у відповідних професійних програмах і, зокрема, у навчальних програмах з іноземної мови.

Останні публікації з теми дослідження. Так, Ю.М.Лотман, А.Г.Мальчукова, В.М.Симонов, А.В.Решетниченко та ін. наголошують на нагальній потребі у розробці технології навчання у процесі викладання англійської мови, що максимальною мірою наблизить умови комунікації на заняттях до активного. Вивчення феноменології комунікації в контексті проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів – соціально-психологічний підхід (Г.М.Андреєва, В.А.Казміренко, Н.Л.Коломінський, Л.Е.Орбан-Лембрик, Я.І.Шкурко, Г.Й.Юркевич та ін.). Проаналізовано теоретичні доробки щодо формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя в педагогічній діяльності (Н.В.Казарінова, О.Ю.Кошинець, В.Н.Куніцина, В.С.Пілецький, В.М.Погольша, С.В.Терещук).

Але, на жаль, в психологічній літературі досить не розробленими залишаються питання формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами професійного направлення навчання. Поза увагою дослідників залишається проблема виокремлення психологічних характеристик комунікативного потенціалу особистості, що сприяють успішності професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, взаємозв'язок діалогічної взаємодії в межах студентської групи і формування

комунікативного потенціалу студента, вплив умов спілкування і характеру професійно орієнтованої навчальної діяльності всередині студентської групи на професіоналізацію майбутніх вчителів, шляхи актуалізації комунікативного потенціалу особистості на етапі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови[1].

Мета статі. Розглянути проблему формування комунікативного потенціалу студентів засобами профільного навчання іноземної мови.

Отримані результати.

Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування[2].

За результатами виконання студентами завдань було виявлено ступені володіння студентами іноземною мовою: високий, достатній, задовільний, початковий (див. таб. 1)

Таблиця 1
Ступені володіння студентами іноземною мовою

Група	Ступені %			
	Високий	Достатній	Задовільний	Початковий
1 факультет іноземних мов	-	15	67	18
2 факультет української філології	-	14	71	15

Як засвідчує таблиця, високого ступеня володіння іноземною мовою ніхто із студентів не досяг; на достатньому було 15% (УФ – 14%) студентів. Більшість студентів було на задовільному ступені – 67% (УФ – 71%) і на початковому – 18% (УФ – 15%).

Отримавши такі низькі результати щодо володіння студентами іноземною мовою, вирішили запропонувати систему вправ з іноземної мови в ігровій формі.

Розглянемо приклади ігрових вправ у послідовності від системи до груп вправ, наведемо приклади ігрових вправ з кожного комплексу вправ та охарактеризуємо їх згідно з розробленою класифікацією ігрових вправ. Це ігрові вправи для формування лексичних

навичок аудіювання, некомунікативна, рецептивна, з повним управлінням мовленнєвими діями учнів, без рольового компонента, з елементом змагання на особисту першість, рухлива, без предметів. **Приклад 1.** Ігрові вправи з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (група ігрових вправ у власне аудіюванні текстів). Завдання: Students, I've got a letter today. It's from Bobby Brown. Bobby, his father and his mother, his grandmother, his baby-sister, his brother and their pet Rex live in New York. In his letter Bobby is telling you about his flat. Listen to the first part of his letter carefully. Look at the plan of his flat. There's a mistake in it. Try and find the mistake. Who will be the first?

Це ігрові вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, комунікативна, рецептивна, з частковим керуванням мовленнєвими діями учнів, з елементом змагання, статична, без предметів. Підсистема ігрових вправ для навчання говоріння складається з трьох комплексів: I - з комплексу ігрових вправ для формування репродуктивних навичок говоріння, куди входять три групи ігрових вправ: для формування вимовних, лексичних та граматичних навичок говоріння; II - з комплексу ігрових вправ для розвитку умінь діалогічного мовлення, де знаходимо три групи ігрових вправ: на оволодіння діалогічною єдністю, мікродіалогом та на створення власне діалогу на рівні тексту; III - з комплексу вправ для розвитку умінь монологічного мовлення з трьома групами ігрових вправ: на об'єднання мовленнєвих зразків у понадфразову єдність, на створення власного мікромонологу та на створення власного монолога на рівні тексту.

Приклад 2. Ігрові вправи з комплексу для формування репродуктивних навичок говоріння (група ігрових вправ для формування граматичних навичок говоріння). Це ігрові вправи для формування мовленнєвих граматичних навичок говоріння на рівні фрази, умовно-комунікативна, репродуктивна, з повним керуванням мовленнєвими діями студентів, з рольовим компонентом (двом студентам даються ролі Еліс та Віллі), без елемента змагання, статична, без предметів.

Приклад 3. Ігрові вправи для розвитку умінь діалогічного мовлення (група ігрових вправ на оволодіння мікро діалогом). Вправа виконується в режимі одночасної роботи в парах з використанням прийому "шеренги, що рухаються". У кожного учня є "подарунок" - книжка, малюнок, квітка тощо. Це ігрові вправи для розвитку умінь діалогічного мовлення, умовно-комунікативна, репродуктивна, з частковим управлінням мовленнєвими діями учнів, з рольовим компонентом, без елемента змагання, рухлива з предметами.

Приклад 4. Ігрові вправи з комплексу для розвитку умінь монологічного мовлення (група ігрових вправ у створенні власного монолога на рівні тексту). Завдання. Think of any month that has passed and describe the weather. Let your classmates guess what month you're described. The pupil, who will guess the month, becomes "It".

Наведемо можливе висловлювання студентів.

P1: It was cold. The sun didn't shine. The sky was grey and cloudy. A chilly wind blew every day. It often rained. Sometimes it snowed.

Слід зазначити, що ця вправа є комплексною, бо вона одночасно сприяє як розвитку монологічного мовлення, так і аудіювання, вдосконалює розуміння основної думки тексту. З цієї точки зору така вправа є рецептивною. Стосовно навчання говоріння – це ігрова вправа для розвитку умінь монологічного мовлення, комунікативна, продуктивна, з мінімальним управлінням мовленнєвими діями учнів, без рольового компонента, з елементом змагання на особисту першість, статична, без предметів.

Підсистема ігрових вправ для навчання читання складається з двох комплексів: I – з комплексу ігрових вправ для формування навичок техніки читання, куди входять три групи ігрових вправ: на впізнавання та розрізнення графем, на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей, на розуміння слів, словосполучень та речень; II – з комплексу ігрових вправ для розвитку мовленнєвих умінь читання з двома групами ігрових вправ, що готують до читання текстів, та для перевірки розуміння прочитаних текстів.

Приклад 5. Ігрові вправи з комплексу для формування навичок техніки читання (група ігрових вправ на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей). Завдання. Can you match the words in the first line with the words in the second line that rhyme? Who will be the first? Read the pairs of words aloud.

Run, see, hear, come, go, eat, eyes, mouse, tail.

Fail, so, fun, dear, meet, ties, mum, me, house.

Зразок виконання: run –fun, etc.

Це ігрові вправи для формування навичок техніки читання (на основі механізму аналогії), некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим управлінням діями студентів, без рольового компонента, з елементом змагання на особисту першість, без предметів.

Приклад 6. Ігрові вправи з комплексу для розвитку мовленнєвих умінь читання (група ігрових вправ для перевірки розуміння прочитаних текстів). Завдання: Let us form three teams. Each team in turn is to complete the following statements according to the tale. The team that makes no mistakes is the winner.

Once there lived a

He was very.....

The lion couldn't hunt to get his.....etc.

Це ігрові вправи для розвитку мовленнєвих умінь читання, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим управлінням мовленнєвими діями студентів, без рольового компонента, з елементом змагання на командну першість, статична, без предметів. Підсистема ігрових вправ для навчання письма складається з двох комплексів: I – з комплексу ігрових вправ для формування навичок техніки письма, що включає дві групи ігрових вправ: для формування графічних та орфографічних навичок письма; II – з комплексу ігрових вправ для розвитку мовленнєвих умінь власне письма, куди входять дві групи ігрових вправ: на вдосконалення мовленнєвих лексичних та граматичних навичок письма на рівні речення та на створення власного письмового висловлювання понадфразового рівня.

Приклад 7. Ігрові вправи з комплексу для формування навичок техніки письма (група ігрових вправ для формування графічних навичок письма).

Завдання: Працюємо в командах. Знайдіть та допишіть “пропущені” букви. Скажіть групі, що означають словосполучення. Прочитайте їх вголос.

Завдання:

Для команди 1

This is L...nd...n.

Made in...J...p...n.

The...ngl...sh K...ng.

Для команди 2

This is Fr...nk.

P...ng-pon...and b...xing.

Made in...ana...a.

(Вправа виконується на дошці у формі змагання двох команд, які посилають своїх представників дописувати заховані букви). Це ігрові вправи для формування орфографічних навичок письма, не комунікативні, рецептивно-репродуктивні, з повним управління діями

студентів, з елементом змагання на командну першість, рухливі, без предметів.

Висновки. Процес навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою у ВНЗ є одним з найважливіших компонентів навчальної діяльності студентів, що виконує в педагогічному процесі такі функції: справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність студентів ВНЗ; забезпечує необхідний та достатній рівень володіння студентами ВНЗ іноземною мовою в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування; позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів; регулює перебіг розумової діяльності студентів і сприяє їх інтелектуальному розвитку; спонукає до самостійної й творчої діяльності, до застосування більш досконалих способів розв'язання практичних завдань. *Подальшу* свою роботу ми вбачаємо у розробці педагогічних ситуацій які сприяли формуванню комунікативного потенціалу особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мамчур І.А. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як психологічна проблема/ І. А Мамчур // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – Рівне, 2004. – № 3. – С. 97-99.
2. Сура Н.А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ/ Н.А. Сура //Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С.205 – 207.
3. Трубій Г.І. Організація методичної роботи вчителів іноземних мов: посібник /Геннадій Ігнат'євич Трубій.—К.: Радянська школа,1987.—138 с.
4. Шульга Л. Ігрові методики і їх роль у навчально-виховній роботі /Л. Шульга //Рідна школа.—2002.—№10.— С. 49-51
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения /И.С. Якиманская //Вопросы психологии.—1995.—№2.—С.31-41

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Карина Юрївна – аспірант кафедри педагогіки Криворізьського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійно-орієнтоване спілкування як комунікативний потенціал філологів.

ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Лариса САВЧЕНКО (Кривий Ріг)

У статті розглянуто проблему діагностики якості освіти та визначено, що на сьогоднішній день в психолого-педагогічній діяльності досить гостро стоїть проблема розробки, вдосконалення та впровадження різних діагностичних методик в освітньому процесі. Професійна компетентність педагога особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи.

В статтє рассмотрєны проблемы диагностики качества образования. Дано определение диагностика

качества образования в высшей школе. Рассмотрены проблему диагностики качества образования и определено, что на сегодняшний день в психолого-педагогической деятельности довольно остро стоит проблема разработки, усовершенствование и внедрение разных диагностических методик в образовательном процессе. Профессиональная компетентность педагога включает личные возможности учителя, воспитателя, педагога, которые разрешают ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, которые сформулированы им или администрацией образовательного учреждения.

Ключові слова: діагностика, якість освіти, професійна компетентність.

Постанова проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня компетентності працівників сфери освіти. Значення діагностики в області освіти дуже важко переоцінити: якщо вчасно та правильно виявлено ознаки будь-яких «порушень», встановлено їх причини виникнення, то можна сподіватися на позитивний результат виправлення цих «порушень».

Духовний, соціальний розвиток особистості діагностувати досить складно. Більшість існуючих на сьогоднішній день методик є досить складними та неоднозначними. Для підвищення надійності отриманого результату перевірки використовують комплексне поєднання різних методик. В реальній педагогічній практиці вчителі, викладачі, психологи визначають лише деякі елементи розвитку особистості, але за цими результатами не можна дати загальну оцінку компонентів розвитку. Нині розробленням цієї проблеми займаються М.М. Ржецький, Н.М. Розенберг, В.І. Бондар, І.В. Распопов, І.Є. Булах, Ю.І. Мальований, Л.Л. Момот, О.А. Козаков, С.У. Гончаренко, О.Я. Савченко та інші українські дослідники. Вони започаткували новий підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів якості освіти, що ґрунтується на знаннях закономірностей та умов їх функціонування. Вивчаючи роботи вчених Вітупака Р.Г., Гуревича К.М., Підласого П.І., Гріднана Л.М., Шмельова О.Г. та інших, ми дійшли висновку, що педагогічна діагностична – це система способів, процедур, методика, методів висвітлення обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, установлення ефективних і наслідків щодо заходів, які передбачаються або здійснюються.

Разом з тим, вивчали досвід вчителів ми прийшли до висновку, що можливості використання діагностичних методик як засобу підвищення якості підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах не застосовують в певній мірі.

Оволодіння діагностичними методиками різної складності для діагностування розвитку студентів – важливий компонент професійної педагогічної підготовки [1]. Головними питаннями для викладачів є аналіз розумової діяльності, мотивації студентів, їх рівня потреб, емоційності, наявного обсягу знань та якості цих знань тощо.

Все вище сказане дозволяє констатувати, що на сьогоднішній день в психолого-педагогічній діяльності досить гостро стоїть

проблема розробки, вдосконалення та впровадження різних діагностичних методик в освітньому процесі. Залежність продуктивності навчання від кількості, якості, повноти, своєчасності, глибини, об'єктивності контролю є загальною закономірністю дидактичного процесу [3]. Для повного практичного втілення методів контролю в процес навчання необхідно чітко розділяти поняття, з'ясувати залежності між факторами, які обумовлюють ефективність контролю. На сьогоднішній день ключовими поняттями залишаються «оцінка», «контроль», «перевірка», «облік» тощо, які часто змішуються, використовуються то в однаковому, то в різному значеннях. Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) переліку вимог, які пред'явлені даній професії. Компетентність конкретної людини – вже його професіоналізму, тобто людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні усіх професійних питань.

При аналізі наукових джерел, ми зіткнулися з визначеннями, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, уміннями, навичками (ближче до поняття «кваліфікація»): компетентність – володіння знаннями, котрі дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку.

В. Лозова зазначає, що компетентність має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін.), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [4, 5]. Компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає в якості діяльній характеристики.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів "професіоналізм" і "компетентність", вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважające значення [4, 34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють йому

самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміння та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під «педагогічною компетентністю учителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності»[4].

Мета статі. Вивчити проблему діагностики якості освіти у вищій школі. Визначити поняття «діагностика». Розкрити умову діагностики якості освіти як складову компетенції майбутнього фахівця.

Отримані результати. Проводити діагностику, контроль, перевіряти та оцінювати знання, вміння та навички студентів необхідно в тій логічній послідовності, в якій відбувається їх навчання. І в цьому процесі необхідно виділяти наступні кроки: попереднє виявлення рівня знань студентів, поточний контроль, повторний контроль, періодична перевірка знань за значною частиною курсу, підсумковий контроль. Особливим видом є комплексний контроль. З допомогою такого контролю діагностується здатність студентів застосовувати отримані ними знання з різних навчальних предметів, вміння розв'язувати практичні завдання (проблеми).

Розрізняють діагностику як загальний підхід та діагностику як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. Діагностика – це виявлення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне управління дидактичним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів.

Розрізняють діагностику освіченості, тобто наслідків, досягнутих результатів та здатності до навчання. Освіченість розглядається так само, як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації наміченої мети. Метою дидактичної діагностики є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу навчального процесу в поєднанні з його продуктивністю [6].

Як бачимо, в діагностику вкладається більш широке та більш глибоке значення, ніж в традиційну перевірку знань, умінь студентів. Перевірка лише констатує результати, але вона не пояснює їх причини. Діагностика розглядає результати в поєднанні зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностика включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій.

Контроль, оцінювання знань, умінь студентів включаються в діагностику як необхідні складові частини. Вони є найдавнішими компонентами педагогічної технології [5]. Виникнувши на зорі цивілізації, контроль та оцінювання є неодмінними супутниками школи, супроводжують її розвиток. Проте до цього дня йдуть запеклі суперечки про значення оцінювання, його технології. Як і сотні років тому назад педагоги сперечаються, що повинна показувати оцінка: чи повинна вона бути індикатором якості – категоричним визначником успішності студента чи учня або ж, навпаки, повинна функціонувати як показник переваг та недоліків тієї або іншої системи (методики) навчання.

Демократизація життя вимагає відмови не від контролю й оцінювання знань, умінь, а від рутинних форм захоочення до навчання за допомогою оцінок. Пошук нових способів стимулювання учбової праці студентів, принцип особистої вигоди, що набирає сили в навчанні й вихованні, визначають інші підходи. В системі діагностики оцінка як засіб стимулювання набуває нових якостей. Перш за все результати діагностики, де можуть використовуватися оціночні судження (бали), сприяють самовизначенню особистості, що в умовах конкурентного суспільства є важливим стимулюючим чинником. Доповнюючись принципом добровільності навчання (а значить, і контролю), оцінка з неприважливого у минулому для багатьох студентів засобу примусового навчання перетворюється на спосіб раціонального визначення особистого рейтингу – показника значущості (ваги) людини в цивілізованому суспільстві.

Поставити правильну мету, визначити задачі процесу неможливо без діагностики. Педагогічна діагностика (від грец. «діа» - прозорий та «гнозис» – знання) – це дослідницька процедура, направлена на «з'ясування» умов та обставин, в яких протікатиме педагогічний процес. Її головна мета – отримати ясне уявлення про ті причини, які допомагатимуть або перешкоджатимуть досягненню намічених результатів. В процесі діагностики збирається вся необхідна інформація про реальні можливості педагогів і студентів, рівень їх попередньої підготовки, умови протікання процесу та багато інших важливих обставин. Необхідно підкреслити, що початково поставлені задачі коректуються за наслідками діагнозу: дуже часто умови примушують їх переглядати, приводити у відповідність з реальними можливостями тощо.

Таким чином, використання різних діагностичних методик на заняттях у вищій школі, як і в загальноосвітній школі, має бути невід'ємним процесом навчання. При цьому

діагностування має проводитися об'єктивно, систематично, наочно, в тій логічній відповідності, в якій відбувається навчання в даному навчальному закладі. Враховуючи те, що у вищій школі діагностика отримує якісно нове значення для суб'єктів навчального процесу – виступає вже не як засіб примусового навчання та жорсткого контролю зі сторони адміністрації та викладачів над студентами, а як засіб раціонального та об'єктивного визначення студентами особистого рейтингу, засіб власної стимуляції до навчання, – то, відповідно, діагностування обов'язково має нести в собі як елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь та навичок студентів, так і зобов'язання виявляти тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу та прогнозування перебігу навчального процесу. Слід також зазначити, що формальний підхід при використанні будь-якої діагностичної методики необхідно розуміти як пусту витрату навчального часу, що є неприпустимим в контексті сучасної концепції освіти [2].

Основою для оцінювання успішності студента є результат контролю. При цьому враховуються як якісні, так і кількісні показники його реалізації. Якісні показники фіксуються переважно в балах чи відсотках, а кількісні – в оціночних судженнях типу «задовільно», «добре» тощо. Кожному оціночному судженню приписується певний, заздалегідь узгоджений бал, деякий показник («відмінно» відповідає балу 5). При цьому важливо розуміти й пам'ятати, що оцінка – це не число, отримане в результаті вимірювань та підрахунків, а приписаний оціночному судженню зміст. Кількісні маніпуляції з оціночними судженнями (балами) недопустимі, оскільки вони нівелюють власне зміст цих суджень. Щоб уникнути використання оцінки як числа, в більшості країн світу та, зокрема, «країнах булонського процесу» вже прийнято позначення оцінок не числами, а відповідними літерами, наприклад А, В, С тощо.

Кожний суб'єкт освітнього процесу вищої школи (викладач, студент, батьки, адміністрація та ін.) зацікавлений в забезпеченні високої якості знань студентів.

В контекстному розумінні якості приписуються різноманітні, часто суперечливі значення:

- батьки, наприклад, можуть співвідносити якість знань з розвитком індивідуальності й

жизначення стандартів якості;
- якість знань для викладача може означати опрацювання студентом програмного матеріалу та виконання самостійних робіт;

- для студентів якість знань, поза сумнівом, визначається їх повнотою, простотою, практичною значущістю;

- для бізнесу і промисловості якість знань визначається відповідно до життєвої позиції, умінь та навичок випускників;

- для суспільства якість знань пов'язана з тими ціннісними орієнтаціями, а особливо – цінностями студентів, які знайдуть своє вираження, наприклад, в їх суспільній позиції, в технократичній або гуманістичній спрямованості професійної діяльності.

Неоднозначне розуміння значення якості посилюється через те, що воно може вживатися як в абсолютному, так і в відносному розумінні. Якість в буденному розумінні використовується головним чином як поняття абсолютне [3, 4]. Люди використовують його, наприклад, при описі дорогих ресторанів (якість послуг) та розкішних автомобілів (якість продукції).

Якість як поняття відносне має два аспекти:

1) перший – це відповідність стандартам або специфікації;

2) другий – відповідність запитам споживача;

Перша "відповідність" часто означає "відповідність меті або застосуванню". Іноді цю відповідність називають якістю з точки зору виробника. Під якістю продукції або послуги виробник розуміє постійну її відповідність вимогам стандартів або специфікації.

При оцінці якості знань студентів слід розрізняти наступні особливості:

1) оцінка якості знань не зводиться лише до тестування знань студентів (хоча це й залишається одним із основних показників);

2) оцінка якості знань повинна здійснюватися комплексно, вивчаючи студентів з точки зору різних навчальних предметів, життєвого досвіду тощо.

Гарантія якості повинна вирішуватися в першу чергу шляхом використання моніторингу якості, що означає поетапне спостереження за процесом формування знань студентів, щоб впевнитися в оптимальному виконанні кожного з навчальних етапів, що, в свою чергу, теоретично дає змогу максимально покращити процес навчання та з мінімальними затратами досягти поставленої мети (стандарту).

Беручи до уваги все вище сказане, можна зазначити, що наступні елементи є частиною системи моніторингу якості знань студентів:

- операціоналізація стандартів в індикаторах (оцінювання якості);

- встановлення критеріїв, згідно з якими можна говорити про досягнення загально прийнятих стандартів;

- збір даних та оцінка результатів;
- вживання відповідних заходів згідно отриманих даних та оцінювання результатів вжитих заходів відповідно до прийнятих стандартів.

На нашу думку діагностика якості освіти повинна включати в себе: навчальний аудит якості; традиційне та незалежне тестування; орієнтація студентів в навчальній інформації щодо регіонального та аудиторського тестування; розробка методик педагогічного аналізу та інтерпретації результатів різних видів тестування. У вищій школі діагностика виступає як засіб раціонального та об'єктивного визначення студентами особистого рейтингу, як засіб власної стимуляції до навчання. Використання та поєднання діагностичних методик різного типу є важливим стимулюючим фактором для виховання в студентів усвідомлення необхідності поглиблення власних знань. Оскільки у вищій школі діагностика виступає як засіб раціонального та об'єктивного визначення студентами особистого рейтингу, як засіб власної стимуляції до навчання, то діагностування обов'язково має нести в собі як елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь та навичок студентів, так і повинне виявляти тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу та прогнозування перебігу навчального процесу.

Висновки. Таким чином, в освіті передбачається оцінювання результатів процесу діяльності кожного навчального закладу з точки зору контролю рівня знань та вмінь студентів (одночасно педагогічним колективом та зовнішніми державними органами).

Якість не з'являється раптово. Її необхідно планувати [2]. Планування якості знань

пов'язане з розробкою довгострокового вектору діяльності освітньої установи, продуманої організації навчального процесу тощо. Могутнє стратегічне планування – один з найголовніших чинників успіху будь-якої освітньої установи. Діагностування включає в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналізу, вивчення тенденцій, динаміки та прогнозування подальшого розвитку подій.

Пріоритетні завдання стратегічного планування визначаються не лише розробкою загального плану розвитку освітньої установи на деякий проміжок часу, але й осмисленням та переглядом головних напрямів освітніх послуг, що надаються даним навчальним закладом, і їх відповідності запитам споживачів, прогнозування розвитку суспільства в найближчому та віддаленому майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Основы психодиагностики/ Под общей редакцией А.Г.Шмелева. – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
2. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: Просвещение, 1960. – 155 с.
3. Підласий Г.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: Україна, 1998. – 342 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник /за ред. В.І. Лозової. – Харків: «ОВС», 2006- 256с.
5. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Суриков В.В. Социология образования: прикладной аспект. – М., 1997- 341с.
6. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. – М., Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996-378с.
7. Шубін М.А. Внутрішкільний контроль. – К., 1997-127с.
8. Эврт Н.А., Сосновский А.И., Кулиев С.Н. Критерии оценки деятельности учителя. – М., 1991- 275с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Лариса Олексіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики трудового навчання Криворізьського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна компетентність педагога.

ІДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛЬСЬКОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У СПРАВІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті з'ясовуються ідейно-теоретичні засади сучасної польської позашкільної освіти з метою їх проєкції на потреби реформування системи освіти.

В статті определяются идейно-теоретические принципы современного польского внешкольного образования с целью их проекции на потребности реформирования системы образования.

Ключові слова: позашкільна освіта, теоретичні засади, реформування освіти.

Постановка проблеми. Перспектива зростання вільного часу дорослих людей змушує освіту початку ХХІ ст. звернутися до

проблем підготовки дітей і молоді до його раціонального проведення.

Позакласні і позашкільні заняття шкільної молоді у вільний час є продовженням діяльності школи. Вони забезпечують школярам розвиток і поглиблення зацікавлень, збільшення їх творчої активності в обраних царинах [9, s. 78]. В історичному, соціокультурному, юридичному сенсах вони є елементами національної навчально-виховної

системи. У Розпорядженні Міністра Національної Освіти Республіки Польщі від 6 грудня 1989 року у справі організації позакласної і позашкільної діяльності читаємо, що «метою позакласної і позашкільної діяльності є навчання, розвиток зацікавлень і здібностей дітей і молоді...» та що така діяльність є «складовою частиною навчально-виховної роботи» [1].

Однак існуюча й досі шкільна практика, зосереджена на «оснащенні» учнів знаннями на уроках за допомогою традиційних дидактичних методів, не в змозі забезпечити молодому поколінню поляків всебічного розвитку особистості [8]. Звідси пошуки такої моделі освіти, у якій заняття у вільний час (позашкільні заняття), можуть впливати на молодь ефективніше, ніж традиційні шкільні уроки [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Такі сучасні польські автори, як Ч. Банах (С. Banach), Ф. Гамульчак (F. Gamulczak), К. Денек (K. Denek), Б. Кересь (B. Kiereś), Г. Мушинський (H. Muszyński), В. Оконь (W. Okon), А. Панек (A. Panek) та ін., розглядаючи роль і місце позашкільної освіти у реформованій системі освіти, наголошують, що головною метою позашкільної освіти є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах переходу до ринкової економіки при впровадженні якісно нових форм організація позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструктивної, художньої, декоративно-прикладної, еколого-прикладної, туристично-краєзнавчої та інших видів творчості. Залучення потенціалу позашкільної освіти значною мірою може сприяти системному реформуванню сучасної освітньої галузі.

Г. Мушинський таким чином пояснює недоліки існуючої нині моделі освіти. По-перше, у процесі шкільної освіти відбувається включення знань в операційні схеми, які формуються наперекір прагненню учня до спрощення вимог школи. Шкільні вимоги пов'язані перш за все з ситуаціями контролю і зводяться головним чином до репродукування засвоєних знань, що є достатнім для подолання створюваних школою контрольних бар'єрів або критеріїв, тестів, іспитів тощо.

По-друге, знання, що здобувається учнями, створює головним чином такі операційні схеми, які ними використовуються для уникнення загроз, а не для вирішення важливих життєвих проблем. Активність учня не спрямовується на

перевірку власних можливостей, а навпаки, якраз школа постійно «вимірює» його за різними критеріями. Винятком є випадки «виключення» особливо здібних учнів з домінуючої схеми (їх «автономізація»), впорядкування ними власної системи знань.

По-третє, сучасну систему загальної освіти характеризує своєрідна інтелектуальна замкнутість. Це виявляється не тільки в окостенілих і статичних навчальних програмах, але насамперед у переконанні, що певний (обов'язковий) обсяг знань повинен бути засвоєний учнями певним способом, який дає можливість відтворення тих знань. Істотним тут є саме «отримання» певного обсягу знань, а не активне їх здобування і щоб оперативне послуговування ними. Ми «маємо тут, без сумніву, справу зі своєрідним явищем «відінтелектуалізування» освіти. Зміст навчання не відноситься до жодної певної розумової діяльності, формуванню і розвитку якої мав би служити. Він (зміст) сам стає автономною метою освіти» [6, s. 49].

По-четверте, невід'ємною характеристикою сучасної системи обов'язкової загальної освіти є пасивність учня, котра виявляється в тому, що реалізація процесу навчання у школі зводиться до точного виконання учнем доручень вчителя; в свою чергу роль вчителя зводиться лише до керування активністю учня.

По-п'яте, брак належної індивідуалізації процесу навчання, врахування можливостей учнів. Індивідуалізація навчання в сучасній системі освіти розуміється як надання кожному учневі можливості вибору власного шляху самореалізації в опорі на його суб'єкту активність. Необхідним є відхід від домінуючої у школі мотивації типу «погрози», сутність якої полягає у виконання учнем вимог і доручень школи не стільки з надією на успіх, скільки зі страхом перед поразкою [6, s. 49 - 51].

Шляхами реформування системи освіти – з врахуванням потенціалу позашкільної освіти – К. Денек називає:

- якісне оновлення змісту, принципів, форм, методів та напрямів діяльності інституцій освіти;
- оптимізація мережі навчально-виховних закладів незалежно від форм власності;
- залучення до навчально-виховної роботи висококваліфікованих і талановитих народних умільців;
- оновлення системи підготовки та перепідготовки працівників;
- науково-методичне забезпечення діяльності навчально-виховних закладів;

– підвищення ролі родини, громадськості, забезпечення їх державної підтримки [3, s. 19].

Постановка завдання. Метою нашої статті є з'ясування ідейно-теоретичних засад сучасної польської позашкільної освіти для їх проєкції на потреби реформування системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта надає значні шанси для задоволення потреби в самореалізації молодого людини. Як вважає Ф. Гамульчак, насамперед вона сприяє формуванню життєвих позицій, які виявляються у ставленні до:

– основних гуманістичних ідей (життя, миру, любові, правди, справедливості, рівності, свободи);

– себе (скромність, об'єктивізм, самооцінка, поміркованість в оцінках, почуття особистої гідності, відвага, діловитість, добросовісність, оптимізм);

– інших осіб (любов, симпатія, дружелюбність, ввічливість, послужливість, терпимість, повага до гідності іншої особи, індивідуальність, допомога в нужді, запобігання нещастям, стражданням, співчуття, догляд за хворими, інвалідами, неповнолітніми, захист скривджених, виконання завдань, дотримання зобов'язань, збереження вірності);

– народу, країни (любов до культури власного народу, його історії, мови, краси краєвидів Вітчизни, готовність до примноження суспільного добра, його захисту, зміцнення суверенітету і єдності народу, культ національних і державних символів, пам'ятників);

– світу живої природи (примноження її краси, ролі в житті людини, турбота про її охорону);

– світу речей (пізнання їх ужиткового характеру, раціональне і бережливе користування ними, недопущення їх марнотратства, пошана їх власницької приналежності);

– роботи (любов до неї, професійність, добросовісність, висока якість, діяльність і відповідальність працівників) [4].

Б. Кересь великі можливості для реформування національної системи освіти вбачає в ідейних засадах позашкільної освіти, якими він вважає інтегральну та універсальну теорію і практику персоналізму. Цей філософський напрям (так само як і екзистенціалізм та філософська антропологія) розглядає особистість як процес самопроєктування, самоінтеграції, саморефлексії, що протікає в рамках спілкування «Я» з «Іншим». Спілкування, що розуміється як суб'єкт-суб'єктне відношення,

включає переживання, розуміння і трансцендування (співвідношення особистості з абсолютними цінностями і їх носієм – абсолютною Особистістю). У філософії марксизму присутні елементи розуміння особи як самопроєктивного процесу, проте само розвиток особи невіддільно від реальної зміни соціальних стосунків і обов'язково втілюється в нормативній соціальній поведінці [5].

Значну роль позашкільній освіті відводить у своїй теорії всебічного виховання видатний польський вчений-педагог В. Оконь. Сучасна школа, вважає дослідник, прагнучи забезпечити своїм учням гармонійний розвиток, натрапляє на різні перешкоди і зазнає невдач. Головною їх причиною є, як вважає В. Оконь, нехтування рівновагою в освіті, яка нині спрямована виключно на розвиток інтелекту, а емоційний розвиток занедбує.

Концепція В. Оконя спирається на три види аргументів – фізіологічні, психологічні і педагогічні. Аргументи фізіологічної природи зводяться до необхідності гармонізації роботи обох півкуль мозку. Мозкові півкулі виконують в організмі однаково важливі функції. Центри, що знаходяться у правій півкулі, відповідають за уяву, інтуїцію, холистичне, цілісне охоплення явищ, дивергентне мислення. Ліва півкуля відповідає за вербалізацію, логічне й аналітичне мислення, математичні операції, «завідує» процесами перетворення інформації. Обидві мозкові півкулі не функціонують незалежно. «Організація роботи мозку власне розуміється як організація взаємодії між обома півкулями» [7, s. 198]. Результати досліджень, як зазначає В. Оконь, вказують на те, що перцептивні функції правої півкулі є важливим чинником вироблення невербальної і вербальної інформації, яка підтримується роботою лівої півкулі. З дидактичної точки зору важливо так конструювати освітні програми, щоб не занедбувати жодної півкулі мозку.

Стосовно аргументів психологічної природи, то їх В. Оконь виводить з трьох видів активності: інтелектуальної, емоційної і практичної.

Завдяки інтелектуальній активності індивід пізнає світ і себе. Вона може бути реалізована подвійним способом, а саме: або через засвоєння нагромаджених людством знань, або через їх відкриття у процесі розв'язання проблем.

Емоційна активність зводиться до переживання цінностей і їх вироблення. Йдеться тут, за словами В. Оконя, про радість, яку молода людина, що вчиться, може черпати з переживання різноманітних пізнавальних, моральних, суспільних, естетичних та інших цінностей.

Практична активність пов'язана із пізнанням реальності, яку індивід повинен змінювати, керуючись принципами раціональності.

Що ж до аргументів педагогічної природи, то вони в теорії В. Оконя представлені чотирма «шляхами навчання», а саме: засвоєння, відкриття, переживання і діяльність.

Навчання через засвоєння пов'язане з пізнавальним аспектом, який виступає в трьох видах (відмінах), – як спостереження, початкова сенсорна обумовленість (*wagunkowanie sensoryczne*) і як набуття знань. Два перші способи у шкільній практиці мають менше значення. Важливу роль відіграє набуття знань, яке може відбуватися як безпосереднім, так і опосередкованим способом. Особливо важливу функцію виконує безпосереднє навчання, оскільки головним предметом людського пізнання є не відомості про світ, а сам світ [7, s. 199].

Навчання через відкриття пов'язане з розв'язанням учнями проблем: орієнтування в проблемних ситуаціях, створюваних учителем, формулювання варіантів вирішення проблем та їх верифікація. Цей шлях розвиває розум учня, але насамперед його увагу і мислення.

Навчання через переживання полягає на формуванні таких ситуацій як у шкільній, так і в позашкільній навчальній роботі, в яких має місце активізація емоційних переживань у вихованців під впливом відповідно експонованих цінностей – в літературному творі, театральній виставі, фільмі, музичному творі, пам'ятці архітектури, людському вчинку, краєвиді, тиші вечора тощо [7, s. 203]. Переживання завжди є виявом ставлення учня до цінностей. Результати навчання через переживання відіграють важливу роль у формуванні особистості.

Навчання через діяльність. У шкільній практиці цей вид навчання може виявлятися по-різному. Найбільш результативним видається такий його різновид, у якому поєднані орієнтаційний та інформаційний аспекти, і який водночас зорієнтований на самодіяльність учня, що змушує останнього помічати, формулювати і розв'язувати практичні проблеми [7, s. 206]. Цінність діяльності виявляється у її виховному впливі на волю і характер індивіда. Навчання через діяльність готує до участі в суспільному житті.

Теорія всебічної освіти В. Оконя надає педагогові багато конкретних рішень в сфері реалізації різних дидактично-виховних цілей, орієнтує на користування різними методами, різними стратегіями уроків в залежності від навчально-виховної мети. До безперечних переваг цієї концепції слід віднести те, що вона звертається до різних складових знань учня, активізує різні життєві позиції, передбачає участь учнів у різних формах реалізації освітнього процесу, вирішенні індивідуальних та колективних завдань, з реалізацією яких пов'язана самостійна робота учнів під керівництвом вчителя. Учень має тут широку можливість вибору відповідних пропозицій, а також їх реалізації.

Висновки. Незважаючи на всю свою важливість, проблематика позакласних і позашкільних занять до останнього часу не була предметом широкої зацікавленості освіти і наук про неї.

Однак актуалізація проблематики вільного часу дорослих людей змушує освітню галузь на початку ХХІ ст. звернутися до підготовки дітей і молоді до його раціонального проведення.

Позашкільна освіта належить до сфер людської діяльності, які містять виключно великі можливості автентичного виховного впливу на дітей і молодь. Тому ця діяльність нині претендує на те, щоб стати значущим чинником реформування системи освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dz. Urz. MEN 1989, nr 7, por. 66.
2. C. Banach, Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż, Krakow 2005.
3. K. Denek, Ku dobrej edukacji. Toruń-Lesno 2005.
4. Gamulczak F., Jak wychowywać, żeby istnować, «Głos Nauczycielski» 1982, nr 36.
5. B. Kiereś, O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania, Lublin 2009.
6. H. Muszyński, Model kształcenia ogólnego. W: Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej – stan, potrzeby i perspektywy. Pod red. H. Muszyńskiego. Poznań 1995.
7. W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1996.
8. A. Panek, Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole. Oczekiwania a rzeczywistość, Kraków 2002.
9. R. Wroczyński, Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ірина СМІРНОВА-ТОНКОНОГОВА (Ізмаїл)

Розглядаються актуальні питання особливостей використання мультимедійних технологій при викладанні в вищій школі. На основі досліджень, проведених у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, аналізуються можливості використання мультимедійних засобів у навчальному процесі сьогодні, що спричиняє собою ряд позитивних змін в освіті.

Рассматриваются актуальные вопросы особенностей использования мультимедийных технологий в процессе преподавания в высшей школе. На основе исследований, проведенных в Измаильском государственном гуманитарном университете, анализируются возможности использования мультимедийных средств в современном учебном процессе, что ведет за собой ряд позитивных изменений в образовании.

Ключові слова: мультимедія, комп'ютер, навчання, «кліпова» свідомість, мультимедійні технології в освіті.

Одним з пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства України – є інформатизація освіти, яка є не що інше, як приведення можливостей освіти у відповідність із запитами і можливостями сьогодні. Нинішні діти дуже відрізняються від минулих поколінь. Сучасний підліток мало читає, значно більше часу дивиться телевізор, вільно здійснює навігацію в Інтернеті.

Ряд українських філософів вважає, що у підлітка сьогодні формується так звана «кліпова» свідомість (1; 2). Тобто, саме під впливом комп'ютерних технологій формується особливий тип мислення, «кліпова» свідомість, яка завдяки лавиноподібному розвитку й динаміці агресивного маркетингу Інтернету, надзвичайними темпами набуває масового характеру: кількість людей з «кліповим» (фрагментарним, мозаїчним, піксельним, колажним, калейдоскопічним) мисленням швидко збільшується та підходить до критичної точки, після якої почнуться незворотні зміни у свідомості інших людей та суспільстві в цілому. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що дитина, студент тощо, не може більше 5-7 секунд концентруватися на якомусь предметі, він натискає на кнопку, клацає і переходить до сприйняття наступного сюжету. Хоча, поза сумнівом, робота з комп'ютером викликає у дітей підвищений інтерес і підсилює мотивацію навчання.

Використання комп'ютерних технологій створює можливості доступу до великих масивів раніше недоступної сучасної, свіжої інформації, здійснення «діалогу» з джерелом знань. А поєднання кольору, мультиплікації,

музики, звукової мови, динамічних моделей розширює можливості представлення навчальної інформації. У зв'язку з цим сучасний педагог повинен уміти працювати з «кліповою» гіпертекстовою свідомістю студента, він повинен добре орієнтуватися в інформаційному глобальному середовищі, уміти самостійно формувати образи і символи, виносячи їх в простір Інтернету і екрану. Викладач повинен уміти організувати освітній тематичний простір так, щоб процес навчання відбувався на рівні сучасних можливостей і потреб підростаючого покоління початку XXI століття. Для цього педагог повинен сам бездоганно володіти сучасними технологіями, володіти здатністю створювати навчальні ситуації на основі використання комп'ютерних і Інтернет ресурсів.

Останнім часом в вищих навчальних закладах (далі ВНЗ) відбувається зниження рівня наочності в навчальному процесі, що вступає в протиріччя із завеликим рівнем наочності в повсякденному житті. Причина – моральне і фізичне застаріння посібників, наявних в бібліотеках навчальних закладів, відсутність їх відтворення. Комп'ютер з проектором може частково вирішити цю проблему, дозволяючи використовувати сучасні інтерактивні наочні посібники, застосувати інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) в освітньому процесі, що найбільш поширені зараз в ВНЗ.

Вважатимемо, один комп'ютер в класі на робочому місці викладача, підключений до проектора і звукової апаратури – це той мінімум, який необхідний для вживання мультимедіа технологій при викладанні як в вищому навчальному закладі, так і загальноосвітній школі, ліцеї, гімназії тощо, але в сучасній освіті необхідне комплексне використання мультимедійних технологій.

Враховуючи передовий досвід сучасних науковців Ю.О.Дорошенко, М.І.Жалдак, В.І.Лапінський, Н.І.Морзе, Ю.О.Рамський та інш. запропонуємо таку організаційну модель використання мультимедійних технологій в освіті, що сприяє повному й комплексному втіленню засобів мультимедіа в навчальний процес вищої школи (рис.1).

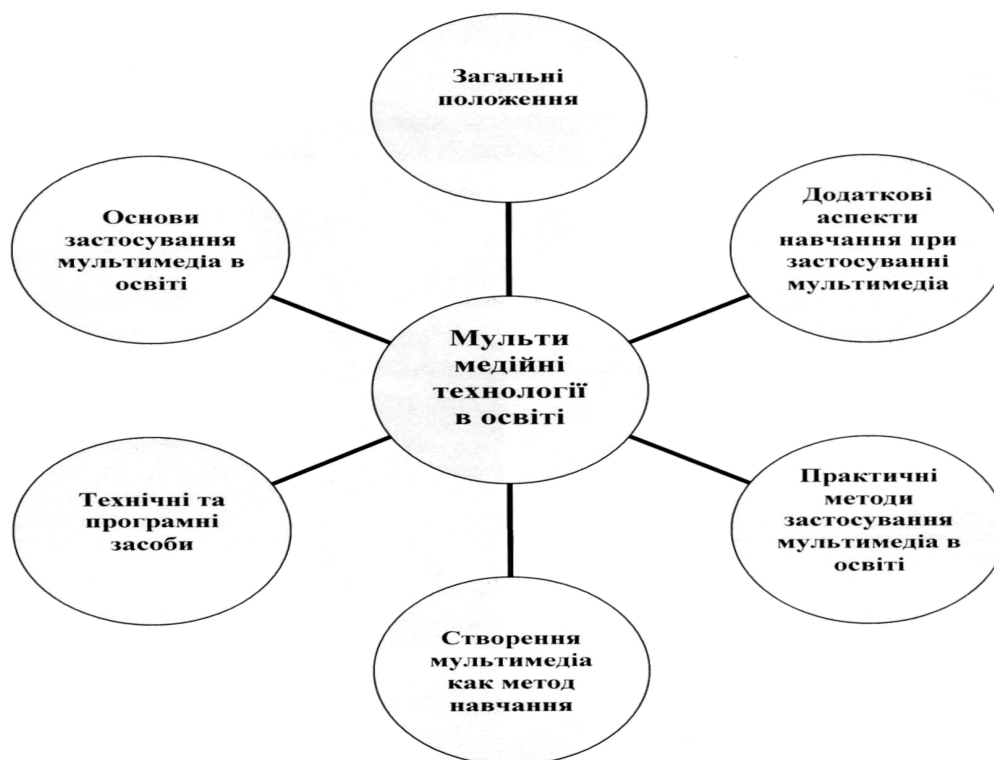


Рис.1 Організаційна модель використання мультимедійних технологій в освіті

Наголосимо, що мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, але за допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих сьогодні формах. При використанні мультимедіа ми зазначимо дві основні переваги – якісне і кількісне. Якісно нові можливості очевидні, якщо порівняти словесні описи з безпосередньою аудіовізуальною виставою.

Кількісні переваги виражаються в тому, що мультимедіа середовище багатовище по інформаційній щільності. Дійсно, одна сторінка тексту, як відомо, містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач виголошує цей текст приблизно впродовж 1-2 хвилин. За ту ж хвилину повноекранне відео надає приблизно 1,2 Гбайт інформації. Ось чому «краще один раз побачити, чим мільйон разів почути».

Зауважимо, що процес використання мультимедіа має бути систематизованим і структурованим, тому запропонуємо власну методику використання мультимедіа технологій, апробовану нами, при викладанні різних навчальних дисциплін в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, що передбачає:

1. вдосконалення системи управління навчанням на різних етапах викладання;
2. посилення мотивації навчання;
3. поліпшення якості навчання й виховання, що підвищує інформаційну культуру як викладача, так і студента тощо;

4. підвищення рівня підготовки й самопідготовки студентів в області сучасних інформаційних технологій;

5. демонстрацію наочних можливостей комп'ютера в реалії.

Мультимедійні форми навчання допомагають вирішити наступні дидактичні завдання:

- засвоїти базові знання по предмету;
- систематизувати засвоєні знання;
- сформувати навички самоконтролю;
- сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема;

• надати навчально-методичну допомогу студентам в процесі самостійної роботи над навчальним матеріалом.

Програмні і технічні засоби, що використовуються, вносять свою специфіку, сприяють вдосконаленню традиційних методів вчення. Викладач на медіа-семінарі виступає як консультант, що сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, повнішому засвоєнню ними навчальної інформації. Для викладача також з'являється більше можливостей для індивідуальної роботи зі студентами на лабораторних та практичних.

При викладанні в вищій школі рекомендуємо використовувати наступні методичні прийоми:

1. Використання мультимедіа викладачем: відключити звук і попросити студентів прокоментувати процес, зупинити кадр і запропонувати продовжити подальше

протікання процесу, попросити пояснити процес.

2. Використання комп'ютера студентами при вивченні текстового матеріалу можна: заповнити таблицю, скласти короткий конспект, знайти відповідь на питання.

3. Контроль знань: тести з самоперевіркою.

4. Виступ студентів з мультимедійною презентацією, що розвиває професійну мовленевість, мислення, пам'ять, вчить конкретизувати свої дії, встановлювати логічні міжпредметні зв'язки.

Переваги мультимедійних технологій сьогодення, в порівнянні з традиційними засобами, багатообразні: наочне представлення матеріалу, можливість ефективної перевірки знань, різноманіття організаційних форм в роботі, прийомів. Мультимедійні анімаційні моделі дозволяють сформувати в свідомості студентів цілісні картини процесів і явищ, інтерактивні моделі дають можливість самостійно "конструювати" процеси, виправляти свої помилки, самонавчатися.

Мультимедійні технології в вищій школі рекомендуємо використовувати таким чином:

- Анонсування теми передбачає, що нова лекційна тема представлена на слайдах, в яких коротко викладені ключові моменти питань, що будуть розбиратися.

- Супровід пояснень викладача передбачає використання спеціально створених для конкретних тем мультимедійних конспектів-презентацій, що містять короткий текст, основні формули, схеми, малюнки, відеофрагменти, анімації, або демонстрацію послідовності дій на комп'ютері для виконання практичної частини роботи, часто з одночасним дублюванням дій студентів на своїх робочих місцях (за комп'ютерами).

- Інформаційно-повчальний посібник передбачає самостійну діяльність студентів по пошуку, усвідомленню і переробці нових знань. Викладач або лаборант в цьому випадку виступає як організатор процесу навчання, керівник самостійної діяльності студентів, що надає їм потрібну допомогу і підтримку.

Мультимедійне застосування, що дозволяє організувати таку роботу, має бути повнішим і включати у себе матеріали по декількох супутніх темах. В цьому випадку забезпечується можливість для самостійного вивчення розділів теми, а також для випереджаючого навчання. Наявність мультимедійного забезпечення дозволяє компенсувати недостатність лабораторної бази, завдяки можливості моделювання процесів і явищ природи, що особливо актуально для проведення окремих тем фізичних явищ.

- Контроль знань передбачає використання комп'ютерного тестування. Тести можуть бути варіантами карток з питаннями, відповіді на яких студент занотує в зошиті або на спеціальному бланку відповідей, або зберігає в комп'ютері, за бажанням вчителя зміна слайдів може бути налаштована на автоматичний перехід через певний інтервал часу.

При створенні тесту з вибором відповіді на комп'ютері, можна організувати виведення реакції про правильність зробленого вибору, або передбачити можливість повторного вибору відповіді. Такі тести повинні передбачати виведення результатів про кількість правильних і неправильних відповідей. Крім того, виведення питань тесту організовується випадковим чином, що створює ілюзію наявності декількох різних варіантів тесту. За результатами таких тестів можна судити про міру готовності і бажання студентів вивчати даний розділ. Студенти вчаться самостійно працювати з навчальною, довідковою і іншою літературою з предмету, у них з'являється зацікавленість в отриманні більш високих балів, що є необхідністю при навчанні по кредитно-модульній Булонській системі.

При викладанні тем навчальних предметів із застосуванням мультимедійних технологій використовуються такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий та інші. Але спрямованість на оперативний зворотний зв'язок зі студентами, принципова надмірність інформації і можливість вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії в інформаційному середовищі електронного дидактичного засобу навчання змінюють і розуміння сучасного предмету як дидактичного феномену, і його структуру, і дидактичні функції. Таким чином, сучасні мультимедійні технології - це перехідна форма від традиційного навчання до відкритої освіти в дистанційному режимі.

Окремої нашої уваги потребує особливості навчання студентів методології пошуку і добору інформації для власних мультимедійних проектів. Якщо студентам потрібно зібрати інформацію для деякого проекту, уроку, доповіді або презентації, то зазвичай вони організовують свою роботу за такою схемою:

- чітке формулювання критеріїв пошуку;
- проведення пошуку інформації та оцінка отриманих результатів;
- впровадження отриманої інформації у контекст власної інформаційної розробки.

Ця триступенева схема добору інформації розвиває у студентів вищої школи аналітичне і творче мислення, і може бути застосована:

- під час взаємообміну навчальними матеріалами та у дискусіях;
- під час співпраці з викладачами;
- під час роботи у творчих (малих) групах;
- під час застосування стратегій пошуку інформації;
- для засвоєння навичок гіпертекстової навігації;
- для відновлення наповної мультимедійної інформації;
- для полегшення процесу засвоєння інформації через її дискретність;
- для швидкого перегляду й оцінки знайдених мультимедійних документів і сайтів.

У процесі навчання студентів слід враховувати ту особливість використання мультимедійних засобів навчання і сайтів Інтернету, яка полягає у дуалізмі цієї задачі. З одного боку, мультимедійні ресурси та Інтернет є джерелом інформації, а, з іншого, – це також є інструментом для отримання інформації. Завдяки наявності саме таких особливостей, використання мультимедійних ресурсів для навчання забезпечує розв'язання таких важливих дидактичних задач:

- надання інформації різного змісту й характеру подання (для навчання, загального розвитку, розваг тощо);
- забезпечення засобами природної комунікації;
- надання можливостей оволодіння вміннями користуватися сучасними засобами обробки, зберігання та передавання мультимедійної інформації.

Використання мультимедійних ресурсів у процесі підготовки студентів дозволяє сформувати у них принципово нові прийоми інтелектуальної діяльності, що пов'язані з усвідомленням і структуризацією інформації. За такого навчання розвиваються здатності студентів сприймати інформацію безпосередньо з екрана комп'ютера, проводити практично миттєве перекодування візуальних образів у вербальну систему, оцінювати якість і прогнозований вплив інформації на формування системи знань.

Враховуючи все вищезазначене, зробимо такий суттєвий висновок, що використання мультимедійних технологій при викладанні в вищій школі має свої особливості в освітньому

процесі й спричиняє собою ряд таких позитивних змін:

- розширюються і збагачуються дидактичні принципи навчання. У дидактиці вже передивляється значення таких принципів, як наочність, доступність, систематичність, послідовність, свідомість. Визначилися і два нові принципи - індивідуалізації навчання і активність;
- пріоритетним у формуванні компонентів навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерів стає принцип інтегративності. Він передбачає встановлення викладачем інтеграційних зв'язків, які дозволяють яскравіше представити характеристику предмету, показати взаємозв'язок між вмістом окремих наочних освітніх розділів і модулів, між наочним навчанням і загальною інформаційною підготовкою студентів. Встановлені зв'язки дозволяють органічно включати комп'ютер в неперервний навчальний процес, поєднувати традиційні і комп'ютерні методи навчання, створювати особливе інформаційне педагогічне середовище сприяючи інтенсифікації освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. <http://osvita.ua>
2. <http://kpi.ua/1102-7>
3. Інформатизація суспільства та проблема «кліпового мислення». - *Освіта, наука, суспільство // Газета "Київський політехнік"*.
4. <http://www.mindmeister.com/ru/43126393/>
5. http://uabooks.info/ua/book_market/textbook/?pid=1092
6. Аносов І.П. Людина в Інтернет-технологічному освітньому процесі: до постановки проблеми // Педагогіка і психологія формувань творчої особистості: проблеми і пошуки. Збірник наукових праць. – Київ-Запоріжжя, 2002. Вип.24. – С. 133-139.
7. Богданова І.М. Інформаційно-модульна технологія як умова забезпечення саморозвитку особистості майбутнього вчителя // Наука і освіта. – 2002. – №1. – С. 76-79.
8. Крегман Д. Пушков А. Мультимедиа своими руками. - Санкт-Петербург. - 1999. -234 с.
9. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук. пр. У 2-х част. / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2000. – Ч. I – 486 с., Ч. II – 531 с.
10. Сюнтюрєнко В. Електронні інформаційні ресурси: проблеми створення і використання // Електронні бібліотеки.-№2.-1999.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смирнова-Тонконогова Ірина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальнонаукових дисциплін Ізмаїльського факультету Одеської національної морської академії;

Наукові інтереси: інформаційні технології в освіті.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В РУСЛІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

О. СНИГОВСЬКА (Одеса)

В статті розглядається проблема технологізації педагогічної діяльності.

В статті рассматривается проблема технологизации педагогической деятельности.

Ключові слова: технологізація, екстенсивна основа, професійна культура.

Підвищення ефективності професійної діяльності педагога розробляється в руслі ідеї технологізації педагогічної діяльності та освітнього процесу. Характеризуючи збуджувальні процеси, що сприяють виникненню та практичному використанню педагогічних технологій у сучасних умовах, дослідники вказують на:

- необхідність впровадження в теорію та практику педагогіки системно-діяльнісного підходу, систематизації способів навчання у школі та вузі;

- потребу здійснення особистісно орієнтованого навчання в усіх ланках освітньої системи, заміни малоєфективного вербального способу передачі знань більш продуктивними;

- можливість експертного проектування технологічної ланки процедур, методів, організаційних форм взаємодії учнів та педагога, що забезпечують гарантовані результати навчання та дозволяють запобігати негативних наслідків праці малокваліфікованого педагога (Безпалько В.П. [22], Бургін М.С. [47], Кларін М.В. [129], Ковалів А.П. [130], Новичков В.Б., Ушаков К.М. [190], Селевко Г.К. [244], Юдін В.В. [290] та ін.).

До речі, сам термін “технологізація” в перекладі з грецької мови означає мистецтво, майстерність, уміння і логіку [252; 1330]. Масову розробку та впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х років. Узагальнюючи накопичений у цій галузі дослідницький матеріал, можна стверджувати, що поняття технології міцно ввійшло в суспільну свідомість у другій половині ХХ століття й стало своєрідним регулятивом наукового та практичного мислення. Цей регулятивний вплив полягає в тому, що технологізація спонукає дослідників та практиків усіх сфер, зокрема й освіти:

- знаходити підставу результативності;

- мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду на досягнення позитивних результатів, гарантувати їх ;

- будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, а не екстенсивній

основі, що веде до невиправданих витрат сил, часу й ресурсів;

- приділяти достатньо уваги прогнозуванню та проектуванню діяльності з метою передбачення необхідності її корекції по ходу виконання;

- використовувати всі зростаючі ступені новітніших інформаційних засобів, максимально автоматизувати рутинні операції і т.ін.

Технологічність стає домінуючою характеристикою сучасної діяльності людини, означає перехід на якісно вищий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємкості порівняно з традиційним рівнем, що характеризувався поняттям “методика”. Як підкреслюють сучасні дослідники, технологія не є даниною моді, а є стилем науково-практичного мислення, що найбільш повно відповідає вимогам існуючого рівня розвитку духовної культури людини та її матеріального виробництва (Гаргай В.А. [67], Глузман О.В. [72], Добров Г.М. [92], Миронов В.Б. [179], Турчанінова Ю.І. [268], Хьюссен Т. [279], Щедровицький Г.П. [287] та ін.).

Поняття “технологія” відображає спрямованість прикладних досліджень (в тому числі й педагогічних) на радикальне вдосконалення людської діяльності, підвищення її результативності (себто гарантії досягнення мети), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що максимально відображає об’єктивні закони означеної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу, для певних умов, відповідність результату діяльності до попередньо поставлених цілей.

Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технічної та інженерної діяльності обумовлена специфікою навчальної предметної галузі. Зокрема тим, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначним набором функцій, відокремленістю власне професійних дій від спонтанного спілкування та переживання. Операціональний бік педагогічної діяльності не може бути виокремлений від її особистісно-суб’єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної. Суб’єктивність, відкладання на пізніший час, варіативність результату педагогічної діяльності не дозволяють

забезпечити такий же рівень його передбачуваності та гарантованості, як те маємо в інженерно-технічних галузях. У зв'язку з цим навколо поняття освітньої технології в усьому світі ведуться серйозні дискусії, що заважає дати феномену однозначне визначення.

Як основні характеристики педагогічної технології освіти дослідники називають її системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його вмотивованість, новизну, алгоритмічність, інформативність, оптимальність, можливість тиражування та перенесення в нові умови [238].

Таке різноманіття далеко не беззаперечних характеристик вимагає виділення деякої узагальненої інваріативної ознаки технології, що відображає її сутність. Такою виступає законодавчість технології. Зокрема, М.В. Кларін [129], Т.Г. Селевко [244] та інші автори зазначають, що педагогічна технологія – це діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості, і тому об'єктивно забезпечує її кінцеві результати. Чим повніше досягнуті й реалізовані ці закони, тим вища гарантія досягнення запланованого результату.

Критерію законодавчості мають відповідати всі провідні ознаки технології навчання. Наприклад, про відтворюваність технології можна вести мову лише остільки, оскільки вона відповідає закономірностям індивідуалізованості, суб'єктивності учасників освітнього процесу, а системність та інформативність технології не повинна суперечити “авторській”, ситуативній, імпровізаційній природі освітнього процесу. На погляд сучасних дослідників, педагогічна технологія – це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого та діагностованого результату в мінливих умовах освітньо-виховного процесу.

Узагальнюючи думки різних авторів, можна стверджувати, що показниками того, що діяльність викладача в деяких фрагментах педагогічного процесу (при засвоєнні будь-якої теми, розділу навчального предмета чи міжпредметного комплексу) відбувається на технологічному рівні, виступають:

- наявність чітко й діагностично заданої мети, тобто конкретно-вимірюваного подання понять, операцій, діяльності учнів як очікуваного результату навчання; способів діагностики досягнення цієї мети;

- уявлення змісту, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, орієнтувальної основи та способів їх вирішення;

- наявність досить жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння теми (матеріалу, набору професійних функцій і т. п.);

- визначення способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі (учителів та учнів, учнів один з одним), а також їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою тощо);

- мотиваційне забезпечення діяльності педагога та учнів, засноване на реалізації їхніх особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий та професійний сенс);

- зазначення меж правилодоцільної (алгоритмічної) та творчої діяльності викладача, допустимого відступу від одноманітних правил.

На думку багатьох сучасних дослідників (Бондар В.І. [39], Давидова Л.М. [81], Заг'язинський В.І. [101], Зирянов О.Я. [106], Мігіна Л.М. [180], Овсянецька Л.П. [193], Поташнік М.М. [211], Пукова І.Г. [223], Сочень Т.С. [254] та ін.), технології навчання проєктують механізм управління процесом перетворення та розвитку особистості учнів (за засобами пізнавально-інструментальної сукупності дій педагога та учнів). При цьому, в них виділяються змістовно-інформаційний аспект управління та процесуальний. Всі відомі моделі управління реалізуються в навчальних системах за допомогою ефективних стратегій вирішення навчально-пізнавальних завдань і тим самим безпосередньо інтегруються до інтелектуальних та ціннісних структур цілеспрямованої людської діяльності. З цього випливає, що найбільш важливою рисою стратегії сучасної педагогічної освіти є суб'єктивний розвиток та саморозвиток особистості педагога, здатного не лише обслуговувати наявні педагогічні та соціальні технології, але й виходити за межі “нормативної” діяльності здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в глибокому розумінні цієї справи. Ця стратегія втілюється у принциповій спрямованості змісту й форм навчального процесу вищої педагогічної школи на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій у педагогічній освіті.

Міра ефективності особистісно-орієнтованих педагогічних технологій суттєво залежить від того, наскільки повно представлена в них людина в її різноманітній суб'єктивності та суб'єктності, як ураховано її індивідуально-психологічні особливості, якими є перспективи їх розвитку чи згасання. Звідси – пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання в порівнянні з інформаційним навчанням, спрямованість на формування в учнів множинності суб'єктивних картин світу (на відміну від однозначних “програмних”

уявлень), діагностика розвитку особистості, ситуаційне проектування, смислово-пошуковий діалог, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем [129, 290].

Суттєво, що технологізація педагогічної діяльності розглядається як компонент професійної культури педагога і реалізується ним у процесі вирішення кількох груп завдань. До них належать:

- аналітико-рефлексивні, - завдання аналізу та рефлексії цілісного педагогічного процесу відповідно до спільної мети професійно-педагогічної діяльності вироблення та прийняття рішення, прогнозування результатів та наслідків рішень, що приймаються;

- конструктивно-прогностичні, - завдання побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності вироблення й прийняття рішення, прогнозування результатів й наслідків рішень, що приймаються.

- організаційно-діяльнісні, - завдання реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднання різноманітних видів педагогічної діяльності;

- оцінно-інформаційні, - завдання збору, обробки та збереження інформації про стан та перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивної оцінки в актуальному стані;

- корекційно-регулюючі, - завдання корекції проходження, змісту й методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їх регуляції та підтримки.

Головним у динаміці професійної культури педагога вважається виявлення та використання його особистісного потенціалу як системоутворюючого чинника авторської педагогічної системи, як сходження від окремих педагогічних функцій (дій) до їх системи, як перехід від типових технологій до особистісно-креативних.

Як бачимо, і в межах концепції технологізації педагогічної діяльності прогнозування посідає значне місце. Уміння педагога прогнозувати розвиток педагогічних ситуацій, передбачати педагогічний процес загалом є свідченням високого рівня виконання професійної діяльності, запорукою її продуктивності та ефективності.

Отже, аналіз досвіду й матеріалів досліджень, присвячених проблемі

вдосконалення підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності, дає можливість дійти висновку, що зі зміною освітніх парадигм у системі вищої педагогічної освіти здійснюється перехід до нових технологій навчання, орієнтованих не на пріоритет знання та виконання, а на варіативність, суб'єктність, індивідуально-творчі, особистісно-центровані форми й методи підготовки майбутніх учителів. Відтак, особливій ролі та значення набувають такі якісні характеристики професійної діяльності педагога, які дозволяють йому оптимально проектувати та прогнозувати способи організації педагогічного процесу, обирати серед багатьох найбільш оптимальні. Інакше кажучи, прослідковується закономірність, за якої значущість та надійність, ефективність професійної діяльності педагога ставиться в залежність від постійного вдосконалення педагогом власних технологій та відповідальності за їх оновлення.

Отже, у сучасних умовах розвитку освіти і зокрема навчально-виховного процесу, прогнозування стає складовим елементом професійної діяльності педагога, ознакою її виконання на технологічному рівні. У зв'язку з цим виникає необхідність більш докладного розгляду того, що ж саме є прогнозуванням та яким чином воно може позначатися на професійній діяльності педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества. - М., Наука, 1971
2. Белякова С.В., Смулевич В.Б., Кошкина В.С., Окунева З. Професія родителів – важний фактор впливу на здоров'я дітей (обзор). // Гигиена и санитария. – 1994. - №7. - С. 39-41.
3. Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1994. - 394 с.
4. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок М., 1972г.
5. Виготський Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 2-е изд.- М. 1967г.
6. Доронина Т.Н., Якобсон С.Г. Обучение детей 2-4 лет рисованию, лепке, аппликации и игре (младшая разновозрастная группа): Книга для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1992. - 142 с., ил.
7. Дорошенко О.А. Из джерел народної педагогіки // Рад. Школа. – К., 1990. - №11. - С.13-17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сніговська О. – аспірантка кафедри педагогіки початкового навчання Одеського педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: особистісно-орієнтовані педагогічні технології.

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ХУДОЖНЬОГО ПІЗНАННЯ.

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

У статті здійснюється аналіз інтегративних та диференціальних тенденцій розвитку художньої культури, розкривається сутність взаємодії мистецтв в історико-культурологічному аспекті, визначається важливість розкриття «художньої картини світу» у процесі художнього пізнання.

В статті аналізуються інтегруючі та диференціюючі тенденції розвитку художественної культури, розкривається сутність взаємодії мистецтв в історико-культурологічному аспекті, визначається важливість розкриття «художественной картины мира» в процессе художественного познания.

Ключові слова: історико-культурологічний підхід, художнє пізнання, взаємодія мистецтв, майбутній учитель музики.

Постановка проблеми. У процесі професійного розвитку майбутнього вчителя музики особливого значення набуває загальнохудожня підготовка, володіння комплексом музично-історичних, музично-теоретичних і культурологічних знань, уміннями здійснювати художній діалог в контексті художньої картини світу, що плідно впливає на розвиток ціннісно-особистісної сфери майбутніх фахівців. формування культури художнього сприйняття.

У підготовці вчителів музики широкого профілю проблема поліхудожнього розвитку займає особливе місце, оскільки спрямовується на розв'язання важливих професійно-педагогічних завдань. Головна мета й завдання полягає не лише в тому, аби поглибити художній тезаурус студентів, розвинути їхню інтелектуальну сферу, надати культурологічних знань, а й у тому, щоб розкриваючи інтегруючі та диференціюючі тенденції розвитку мистецтв, використати їх для розвитку професійно значущих особистісних якостей, сприяти глибокому розумінню й переживанню емоційно-образного змісту твору, формуванню вмінь створювати художній діалог, оволодінню необхідними методами і прийомами використання взаємодії мистецтв у практичній діяльності.

Метою статті є: здійснити аналіз синтезу різновидів мистецтва на всіх етапах розвитку художньої культури, визначити доцільність історико-культурологічного підходу в процесі викладання музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін.

Ідея поліхудожнього виховання не втрачає свого значення упродовж усього розвитку людства. Вона знайшла своє розкриття в педагогічній творчості відомих українських педагогів – К. Стеценка, М. Леонтовича, М. Лисенка, Б. Яворського; розробляється й осмислюється в ґрунтовних філософських

працях М. Кагана, С. Квятковського, Б. Ляхачова, О. Лосєва, Б. Неменського, В. Неверова, Ю. Фохт-Бабушкіна, Б. Юсова, наукових педагогічних працях Л. Масол, Н. Мирецької, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Щолокової.

Процес художнього пізнання містить розумово-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, творчо-діяльнісний компоненти, котрі у своєму взаємозв'язку спрямовують розвиток ціннісно-особистісної сфери суб'єкта процесу художнього пізнання. Тому комунікативна проблематика в контексті пізнання і розуміння змісту мистецьких творів та мистецької освіти є надзвичайно важливою і актуальною. Це позначається в осмисленні процесу авторського творення, осягненні змісту художнього твору, створенні справжньої художньо-діалогової взаємодії, виявлення й розуміння на цьому підґрунті свого «Я», усвідомлення свого місця і значення у соціумі. Це спрямовує сучасну мистецьку освіту на пошуки способів удосконалення і модифікацію процесу художнього пізнання як актуальної педагогічної проблеми.

Важливим аспектом у даній проблемі є використання різновидів художньої творчості у їх взаємозв'язку для здійснення повноцінного процесу діалогової взаємодії. Для визначення ефективних методів і способів докладніше розглянемо цю проблему в історико-культурологічному аспекті, зосередимо увагу на більш значущих й унікальних, як на наш погляд, інтегративних та диференціальних тенденціях і явищах художньої культури.

3 давніх-давен різні види мистецтва виконують надзвичайно важливу роль у житті людей. Одна історична епоха змінює іншу, на зміну одній суспільно-економічній формації приходять інші, розвиток науково-технічного прогресу впливає на суспільний устрій, життя людини, її світогляд. Ці тенденції історичного розвитку відповідно змінюють і зміст мистецьких творів. Але функції мистецтва, котрі визначають закономірно-необхідний характер мистецтва, залишаються стабільними, що і робить, як зазначає С.Шип, «художні твори навіть далеких часів і країн "сучасними", близькими для людей нашої доби» [7]. Найбільш стабільними функціями визначаються такі: експресивна, сигнально-комунікативна, пізнавальна, магічна, сугестивна, суспільно-організаційна, ціннісно-орієнтаційна, виховна, гедоністична [7]. До

особливих функцій функцій музичного мистецтва автор відносить ігрову, духовно-катарсичну, ідейно-пропагандистську, товарно-економічну, терапевтичну, психоделічну.

Важливою інтегративною функцією різновидів мистецтва М. Каган визначає комунікативну функцію [5]. До вивчення комунікативної функції мистецтва (від лат. *communis* – спілкуюся), яка уможлиблює здійснити художній зв'язок «сприймач – художній твір – автор – сприймач» зверталися Арістотель, Г. Лессінг, І. Гердер, А. Бергсон, Б. Кроче.

Художній твір – це універсальний комунікативний код, певна знакова система, декодуючи яку, суб'єкт художнього спілкування має змогу ознайомитися з особливостями культури певної епохи, її змістом, здійснити художній діалог з автором твору, пережити життя іншого, звернутися до свого внутрішнього світу, пізнати і вдосконалити самого себе. Саме тому «мова» творів відомих митців долає часові кордони, стає зрозумілою, пробуджує в людині творця (А.Енштейн).

У процесі художньої комунікації здійснюється світоглядна функція мистецтва, яку сучасна наукова думка визначає домінантною (В.Діденко, В.Лугай, В.Малахов, О.Рудницька, Д.Узнадзе).

Взаємодія мистецтв – це не просто синтез різних сфер художньої творчості. Проблема взаємодії мистецтв розкривається й осмислюється у працях відомих філософів і мистецтвознавців XIX ст. (В.Ваккенродер, Г.Гегель, І.Кант, П.Новалис, Л.Тік, Ф.Шеллінг, Ф.Шлегель, К.Шнаазе) і XX ст. (С.Аверинцев, М.Бердяєв, Ю.Борєв, В.Ванслов, М.Каган, А.Канарський, О.Лосєв, В.Михальов, П.Флоренський).

Кожна художня система певної історичної епохи розкриває особливості світогляду, потреби та інтереси суспільних класів. Певна суспільно-економічна формація характеризується репрезентативним видом мистецтва, який визначає основний конструктивний принцип і внутрішню спрямованість усіх інших видів мистецтва [6]. Репрезентативний вид мистецтва найбільш повно виконує роль історичної трансляції, виражає і презентує художню культуру реципієнтам наступних етапів суспільного розвитку, забезпечує безперервність культурної традиції і сприяє формуванню культурної самосвідомості нової історичної епохи (Ю.Борєв). Кожна епоха в художній культурі характеризується й актуальним мистецтвом, найбільш популярним на відповідному етапі. Створення цілісного загальнохудожнього контексту дає змогу продемонструвати конкретно-історичну сутність індивіда, його

психологічні якості, що найяскравіше характеризують певну соціокультурну ситуацію, допомагає проникнути в ціннісний зміст людського «Я».

У науковій праці «Історія образотворчих мистецтв», використовуючи філософсько-історичний метод дослідження, аналізуючи й узагальнюючи структурні компоненти художньої культури, К.Шнаазе зазначає, що мистецтво є свідомістю народів, їх опредметненим судженням про цінність речей, відображає життя, почуття, думки епохи, є засобом проникнення в духовний світ культури.

Взаємодія різновидів мистецької творчості особливо яскраво виявляється на перетині епох, наприклад, епоха Середньовіччя – епоха Відродження; романтизм кінця XIII – початку XIX ст., модернізм кінця XIX – початку XX ст. Свій початок вона бере у культурі давніх народів, відбиває розвиток класових взаємин, релігійні канони, естетичні погляди, практичні потреби людей.

Високим розвитком почуття краси, вірою у вічне життя і особисте безсмертя, ототожненням Сонця із життєвою силою характеризується самотутня єгипетська культура, що з високою майстерністю, величністю і реалістичністю відбивається у пам'ятниках єгипетського мистецтва. Релігійні погляди єгиптян, своєрідність їх письмен, позначилися на специфіці різновидів мистецтва, котрі характеризувалися недиференційованістю і взаємопроникненням. У процесі свого розвитку художня культура Стародавнього Єгипту, котра дотримувалася суворих канонізацій художніх образів, надалі відображувала нові вимоги часу, боротьбу різних соціальних верств.

Презентативним і домінуючим видом мистецтва Стародавнього Єгипту була архітектура. Монументальний архітектурний комплекс визначав стиль скульптури, стінопису і у поєднанні з обрядовими діями складав єдиний унікальний ансамбль. Характерними ознаками єгипетської пластики, що зумовлено культовими вимогами, є пропорційність, симетричність, грандіозність, узагальненість моделювання образів, міміка, що позбавлена афектації, погляд, який спрямовується вдалечінь, співучі й надзвичайно людські форми, велична краса. Таким постає скульптурний образ Нефертіті, що означає «Прекрасна прийшла». Слушним є вислів Ігоря Долгополова про те, що мабуть, жодне мистецтво у світі не володіє такою магичною якістю, узагальненістю, вираженістю ритмів і строгістю гармонії, таким потоком прекрасних асоціацій, відчуттів і емоцій, як мистецтво майстрів Давнього Єгипту [3, 13].

Історія культури свідчить, що в останнє сторіччя до нашої ери та на початку нашої доби

відбувається поступовий розклад первісно-родового ладу, його заміна територіальними об'єднаннями й зародження класового суспільства. У зв'язку з цим поступово мистецтва починають відокремлюватись одне від одного й розвиватися як самостійні види художньої творчості. Але диференціація синкретичного мистецтва не тільки не зняла питань синтезу мистецтв, а навпаки, сприяла зародженню нових синтетичних жанрів, різних видів взаємозв'язку і взаємовпливу. Це стосується і розвитку художньої культури Стародавньої Греції і Стародавнього Риму.

В античному світі досягли свого розквіту всі види мистецтв. Творчість античних митців мала гуманістичний характер, в її центрі була людина, її фізичне й духовне життя.

Особливого значення у Давній Греції набуло музичне мистецтво. У багатьох світоглядних системах того часу, зокрема піфагорійській, музика, наділялася містичною силою і вважалася одним із головних шляхів до істини. Всі інші мистецтва трактувалися в контексті музичної специфіки. Так, музика тісно пов'язувалася із математикою, що виявлялося у їхній числовій спорідненості; астрономією, основною концепцією якої була теорія музики небесних сфер, яка втілювала музично-математичне розуміння структури космосу. Музика стала невід'ємною частиною синкретичних і музичних у своїй основі театральних дійств — трагедії і комедії, що поєднували в собі акторську гру, хореографію і музику. Взаємодія мистецтв виявилася у поєднанні краси абстрактних геометричних форм, виконаних на реалістичній основі матеріальних конструкцій і декору, з образами природи, людського тіла, що у поєднанні із музичним звучанням створювало надзвичайний художньо-емоційний інтер'єр (Л.Матвеева).

Розвиток культури Середньовіччя (XV-XI ст.) пов'язується з духовним світосприйняттям мислення. Релігійна догматика окреслювала зміст філософії, літератури, моралі, мистецтва. Художні образи характеризувалися умовністю, узагальненістю, наявністю церковної символіки. Ідейним змістом мистецьких творів було ідеалістичне світосприйняття, відповідно якому дух — це сутність і першооснова світу. Але митці середньовіччя насичували свої творіння актуальним змістом, надавали традиційним художнім образам емоційної характерності, що забезпечило їхню цінність і життєвість упродовж наступних століть.

Основним принципом конструювання цього періоду є архітектоніка, яка знаходить своє яскраве відображення в органічному поєднанні храмової архітектури, живопису (іконопис), музики, риторики й символізує рух від простору зовнішнього світу (архітектура) до внутрішнього (музика). Найбільш важливим та

актуальним видом художнього спілкування є хорівий спів, який, поєднуючись із внутрішньою і зовнішньою архітектурою храму, створював найбільший синтез, «що так вдало і своєрідно розв'язаний у храмовому дійстві» [1].

Унікальним явищем давньоруської культури став знаменний спів, який у поєднанні з іконописом, обрядом, спрямовувався на формування релігійного світогляду людей. Нерідко творці знаменного співу як і майстри церковного живопису, насичували зміст своїх творів земними почуттями, красою музичної мови. В них, зазначає Б.Асаф'єв, та ж сфера почуттів, та ж дисципліна характерів, та ж сильна воля до життя, той же мірний ритм, що і у пам'ятниках давньоруського слова, живопису, різьбі і тканин, в образі фресок.

Світогляд Нового часу кардинально відрізняється від середньовічного світосприйняття. Трансцендентний світогляд середньовічної людини змінюється на іманентний світогляд людини Ренесансу, який «не стільки «відкрив», себто знайшов людину, скільки вирвав її з цілості матеріального та духовного всесвіту, одірвав її від вищого світу (чи світів), ізолював її» (Д.Чижевський).

Музичне мистецтво Відродження створює з різними видами художньої творчості безліч внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків. Це позначається у використанні євангельських сюжетів, які знаходять гуманістичне трактування у неперевершених творіннях Санті Рафаеля і вишукано-піднесеному характері мес Палестрині; засвоєнні й осмисленні найважливіших засобів поліфонії, зокрема принципів простого і складного контрапункту, канону, імітації котра проводиться у всіх голосах й сприяє створенню об'ємності звучання, що аналогічне перспективі у живописі; виявленні інтересу художників до точних знань, математичного вираження пропорцій і перспективи у картинах і дослідженнями композиторами особливостей і властивостей звукового матеріалу, виявлення закономірностей технічної сторони музики; у виявленні симпатій художників до фарб, що не змішуються, і прагненні композиторів до використання чистих тембрів хорівих голосів у музичних творах.

Основною темою епохи класицизму є ідеологія розуму і культ людини, ствердження високих громадських та моральних ідеалів, звернення до гуманності античного мистецтва. У мистецтві епохи Класицизму панують такі художні стилі як класицизм, бароко і рококо. Репрезентативним видом мистецтва цієї епохи стає література (Дідро, Гольбах, Вольтер, Руссо, Гете, Шиллер), актуальним — театр. Школа живопису у західноєвропейській культурі представлена геніальними творіннями

Пітера Рубенса, Ван Рейна Рембрандта, Мікеланджело Караваджо, Дієго Веласкеса, Ель Греко, Яна Вермера. Музичне мистецтво Західної Європи XVIII ст. прославилось видатними іменами Баха, Глюка, Генделя, Гайдна, Моцарта, Бетховена. Віденська класична школа, представниками якої є Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен, сформувала новий метод музичного мислення – симфонізм, який знайшов своє втілення у творчості Л.Бетховена. Нові форми інструментального жанру, зокрема фортепіанні мініатюри, які характеризуються живописною зображальністю, виникли у творчості французьких композиторів, зокрема Ж.Ф.Рамо («Le rappel des oiseaux» («Перегук птахів»); «La roule» («Курка»); «L'egyptienne» («Циганка»); «Les Cyclopes» («Циклопи») і Фр.Куперена («La bandoline» («Ароматна»); «Le bavolet flottant» («Бант, який в'ється»); «Les moissoeurs» («Женці»); «Le reveil-matin» («Будильник»); «La fleurie, on La tendre Nanette» («Та, яка розквітає, або Ніжна Нанетта»); «La favorite» («Кохана»); «Le carillon» («Передзвін»). Романтична концепція є пан-музикальною, оскільки саме через музику визначаються особливості інших мистецтв. Проголошуючи провідним видом мистецтва музику, епоха романтизму якнайбільше збагатилася різними типами взаємозв'язку мистецтв, пошуками тембрової виразності, розвитком інтонаційного багатства, зародженням нових ритмо-формул, більш гострим відчуттям світла й кольору, що знайшло своє пряме й опосередковане відображення в різних видах мистецтва. Зв'язок музики і живопису, виникнення програмної музики, було підготовлене самим історичним процесом відбору інтонацій, внаслідок чого в музиці виникла ціла система зображально-виражальних засобів виразності («звуконіс»), за допомогою якого музика здатна відтворювати ті аспекти навколишньої дійсності, котрі можуть бути «моделлю» для живопису, а також розкривати різноманітні настрої та почуття. Особливе віддзеркалення цієї тенденції спостерігається у творчості західноєвропейських романтиків, художні образи яких насичені специфічними ознаками інших мистецтв. Художньо-стильові особливості композиторів-імпресіоністів характеризуються оригінальним розв'язанням тембрових ефектів, витонченим звукописом, грою світлотіні, оновленням засобів музичної виразності, музичною зображальністю. Яскравими прикладами є твори К. Дебюссі «Острів радості», «Місячне сяйво», «Море», «Дівчина з волоссям кольору льону», «Ноктюрни», М. Равеля «Гра хвиль». Взаємозв'язок мистецтв виявився і в прагненні художників розкрити внутрішній світ композиторів і поетів (І. Труш – портрети Лесі

Українки, І.Франка, М. Лисенка, П. Житецького; В. Штернберг – портрет Т. Шевченка, М. Лисенка).

XX століття – епоха надзвичайно загострених суспільних протиріч і найбільших соціальних потрясінь; наукові відкриття і науково-технічна революція змінили традиційні уявлення про навколишню дійсність. У зв'язку з цим змінюється і сама людина, її уявлення про те, що в мистецтві прекрасно і що потворно, її ставлення й розуміння навколишнього світу. Мистецтво XX століття характеризується неоднорідністю, виникненням нових напрямків і стилів, відбиттям духу епохи засобами оновленого «інтонаційного словника». Це позначається у характері образної мови, посиленні дисонантності, послабленні функціональних зв'язків, появою нових ритмо-формул, акордів нетерцієвої побудови, повною реалізацією змішаних гомофонно-поліфонічних форм викладу (Хиндеміт, Стравинський, Шостакович, Прокоф'єв, Берг, Мясковський, Щедрін, Шенберг, Мессіан, Барток).

«Інтонаційний словник епохи» (Б.Асаф'єв) XXI ст. характеризується змінами художнього мислення, синтетичністю, що зумовлено інтеграційними процесами техногенної цивілізації. З'являється такий синтетичний вид творчості як мульти-медіа-продукція, різноманітні форми медіа-мистецтва, що сприяє розширенню меж пізнавальних можливостей, зберігаючи при цьому самостійність, своєрідність і неповторність кожного з них.

Огляд типології художнього синтезу на кожному з її етапів дає змогу констатувати, що всі етапи культурного розвитку визначаються універсальною можливістю інтегрованого потенціалу музики у формуванні різних типів взаємодії мистецтв. Система взаємодії мистецтв не є замкнутою, а створюється і функціонує відповідно технічному і духовному розвитку суспільства, доповнюється неповторними ознаками один одного, створюючи якісно нові й глибокі за силою емоційного впливу утворення, які, відбиваючи світоглядні позиції художньої епохи і митця, гармонійно й цілісно впливають на особистість.

Тому у процесі художнього сприйняття музичних творів важливим є відтворення «художньої картини світу», виявлення подібних ліній розвитку художнього мислення та його детермінант, що можливе на основі принципів комплексності й міждисциплінарності, інтеграції усіх видів художньої творчості (Б.С. Мейлах), створення культурно-художнього контексту, в умовах якого складається образний світ художнього твору, відтворення системи художніх цінностей, подання цілісного уявлення про художню культуру певної

історичної епохи, що ґрунтується на виявленні її духовно-змістового смислу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверинцев С.С. Взаимосвязь и взаимовлияние жанров в развитии античной литературы. – М., Наука, 1989. – 276 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика (Вступ. ст. И.К.Горского, с.11 – 31; Коммент. В.В. Мочаловой). – М.: Высш. шк., 1989. – 404 с.
3. Долгополов И. «Мастера и шедевры»: В 3 т. Т.1 – М: Изобразительное искусство», 1986. – 720 с.: ил., С. 13.
4. Еремеев А.Ф. Границы искусства: Социальная сущность художественного творчества. – М.: Искусство, 1987. – 319 с.

5. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Ч. 1, 2, 3. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.

6. Михалев В.П. Видовая специфика и синтез искусств. – Киев: Наукова думка, 1984. – 99 с.

7. Шип С. Музыкальная форма від звуку до стилю. – К.: Заповіт, 1998. – 367с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування художнього сприйняття майбутніх учителів музики.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Олеся ТЕСЦОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються особливості реформаторської педагогіки Англії на межі ХІХ і ХХ ст., її спрямованість на зв'язок з практикою, діяльність таких англійських педагогів, як С. Редді, Дж. Бедлі, Г. Лейн, О. Нейл. Зроблено висновок про те, що теоретичний внесок англійських педагогів у розвиток реформаторської педагогіки, як правило, був продовженням і узагальненням їх практичної діяльності, а практика була мірилом і засобом апробації їх педагогічних підходів, ідей і устремлень.

В статті розглядаються особливості реформаторської педагогіки Англії на рубежі ХІХ і ХХ в., її спрямованість на зв'язок з практикою, діяльність таких англійських педагогів, як С. Редді, Дж. Бедлі, Г. Лейн, О. Нейл. Сделано вывод о том, что теоретический вклад англійських педагогів в развитие реформаторської педагогіки, как правило, был продолжением и обобщением их практической деятельности, а практика была измерением и способом апробации их педагогических подходов, идей и стремлений.

Ключові слова: реформаторська педагогіка, школи нового типу, альтернативні ідеї, Англія, гуманізація, експериментальна педагогіка, педагогіка прагматизму, „метод проєктів”, самоуправління, вільне виховання, саморегуляція, гармонізація.

Яскравою сторінкою всесвітньої історії педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. було розгортання масового громадського руху за оновлення змісту й практики роботи школи, навчання й виховання молоді. Прапором тогочасних змін в освіті виступала реформаторська педагогіка, запропонована нею нові альтернативні ідеї, підходи, аргументи, концепції навчання й виховання молоді, в основі яких, лежали принципи демократії, свободи, гуманізму й педоцентризму. Її фундаторами були А. Біне, У. Джеймс, Е. Друмонд, Дж. Дьюї, Р. Зейдель, Е. Кей, Е. Кілпатрік, Е. Клапаред, В. Лай, Е. Мейман, М. Монтессорі, О. Нілл, Е. Торндайк, Ф. Фребель, Д. Уотсон, С. Холл, В. Штерн та ін. Ідеї нової реформаторської педагогіки набули поширення також і в Росії та Україні, їх активно пропагували й розвивали С. Ананьїн, В. Бехтерев, П. Блонський, К. Вентцель, М. Демков, А. Зеленко, П. Каптерев,

М. Коноров, А. Лазурський, Н. Лубенець, О. Музиченко, А. Нечаєв, Н. Румянцев, С. Русова, І. Сікорський та ін. Проте комуністична ідеологія починаючи з 1920-х рр. оголосила реформаторську педагогіку Заходу буржуазною, а тому шкідливою. Особливо гостро й упереджено почали її критикувати з 1930-х рр. Її об'єктивне неупереджене вивчення у нас припинилося.

Лише зараз почали з'являтися праці з даної теми. Певні аспекти історії реформаторської педагогіки Заходу, особливо Німеччини, висвітлювали Б. Бім-Бад, А. Валєєв, Н. Воскресенська, С. Гончаренко, А. Джурицький, С. Єгоров, Є. Кузнєцова, О. Сухомлинська, а також молоді дослідники О. Баріло, Г. Кемінь, Т. Кравцова, Л. Лисенко, В. Лук'янова, М. Михайлова, О. Некрутенко, А. Орлова, Є. Яценко та ін. Проте наявні публікації не вичерпують теми. Науковці здебільшого розглядають загальні характеристики реформаторської педагогіки або окремі її аспекти (гуманізація, ідеї вільного виховання, проблеми виховання особистості, художньо-естетичне виховання, експериментальна педагогіка тощо) у світовому або вітчизняному масштабах, досліджують педагогічні погляди найвизначніших її представників (М. Монтессорі, Дж. Дьюї, Е. Кейта ін.). У той же час розвиток реформаторської педагогіки у провідних країнах світу, які не дали загальноновизнаних її фундаторів першої величини (наприклад, Англії), залишається маловивченим.

У цьому зв'язку вивчення педагогічних ідей британських педагогів-реформаторів становить значний інтерес. Їх ідеї – врахування особистісних особливостей, потреб і прав дітей, ставлення до учня як до самостійного суб'єкта, здатного навчатись за власним бажанням і вільним вибором, самореалізація, самоцінність

дитинства, самовиховання, саморозвиток – є надзвичайно **актуальними** для педагогічної науки на сучасному етапі.

Пруські перемоги 60-х – початку 70-х років XIX ст. сформували у суспільстві переконання про переваги німецької шкільної системи, про те, що саме вона творила міць тогочасної німецької імперії. Проте вже наприкінці XIX – початку XX ст. напруга колоніальної боротьби серед країн світу стрімко зростає. Незважаючи на майже повну відсутність союзників, Англія доволі успішно витісняє своїх конкурентів – Францію, Німеччину, Росію, Японію – з різних точок земної кулі, які представляли для неї економічний інтерес. У гонці за світове лідерство прискіпливого порівняння зазнавали не лише економіка, військова міць, але й освітні системи країн-конкурентів. А вже тоді усвідомлювали, що школа – це майбутнє держави.

У 1897 році загальну увагу привернула до себе нова книга Е. Демолена “Від чого залежить перевага англосаксонської раси”, в якій він у захоплених тонах описав існуючу в Англії систему навчання як таку, що надзвичайно ефективна в нових суспільно-економічних умовах. Е. Демолен переконував, що французька та німецька шкільні системи не роблять людей освіченими, а англійська, навпаки, дає дуже добру освіту, адже вона готує дітей до життєвої боротьби, загартовує характер. В англійській школі на першому місці завжди стояло громадянське виховання, культура расових рис британця, виховання джентльмена у специфічному англійському розумінні, аристократа – в соціальному та культурному розумінні. Ідеальною школою Е. Демолен уважав англійський коледж інтернатного типу, розташований в сільській місцевості. Цей інтернат повинен бути вільним від казенного французького формалізму, натаскування та конкурсів, він повинен виховувати фізично і морально здорових людей, життєрадісних, енергійних та практичних, з високорозвиненим відчуттям обов’язку, які здатні самостійно долати всілякі життєві негаразди [5]. Згодом в 1899 році Е. Демолен заснував саме таку «нову школу» в Нормандії (Les Roches) [13].

Рубіж XIX – XX століть ознаменувався педоцентристською революцією в педагогіці. Старій гербартіанській традиції було протиставлено погляд на дитину як на центр навчально-виховного процесу. Було визнано, що не дитина повинна пристосовуватися до засобів освіти, визначених системою і вчителем, а навпаки, засоби освіти повинні пристосовуватися до інтересів дитини та її потреб, співвідноситися з уже наявними у неї досвідом. У якості альтернативи

традиціоналізму в педагогіці з’явилися нові реформаторські ідеї: вільне виховання, трудова школа, експериментальна педагогіка, педагогіка прагматизму тощо. Передові педагоги того часу акцентували увагу на вихованні людини, пристосованої до життя в умовах швидких непередбачуваних змін у суспільстві. Англія, з її глибокими демократичними традиціями, не випадково мала на той час найбільш розвинені форми нових шкіл. Саме в цей період тут з’явилися інноваційні педагогічні концепції, проекти шкіл нового виховання, а також виникла ціла плеяда педагогів-реформаторів [11].

На наш погляд, розвиток ідей “нового виховання” в різних куточках земної кулі розпочався з моменту створення перших “нових шкіл” в Англії наприкінці XIX ст.

У 1889 році видатний англійський педагог Сесіль Редді (1858 – 1932) заснував одну з перших таких шкіл в Аботс-Гольмі (Англія). Його інтернат розташовувався в селі, де молодь перебувала у природних умовах і могла вільно фізично розвиватися. Учнів було поділено за віковими групами на чотири дворічні класи, програма занять визначалася на день і крім навчання охоплювала всі інші заняття: порядкування кімнати і речей, ручну працю, працю в полі, городі, активний відпочинок (спорт, ігри, концерти тощо).

С. Редді розумів виховання як єдиний процес розумового та морального розвитку. За його задумом, в кожному класі займалося не більше 16 хлопчиків (всього в школі навчалось близько 60 дітей). Увесь устрій шкільного життя був підпорядкований вихованню характеру дитини. Метою виховання був всебічний індивідуальний розвиток особистості. Сесіль Редді прагнув до створення такої атмосфери, такого середовища, в якому расові аристократичні риси британця досягали б найвищого розвитку. Методи навчання керувалися практикою діяльності школи, відточувалися експериментом, предметом навчання були важливі для життя справи й пізнання сучасної культури. Сесіль Редді виступав за органічне поєднання природничої освіти з гуманітарною [4]. Педагог запозичив для свого закладу кращі риси із старих аристократичних шкіл (public schools), в яких виховання самодіяльності та відповідальності, самоуправління, дитячі та юнацькі клуби, спорт та тяжіння до природи були звичним явищем. Слідуючи кращим англійським традиціям, у школі Аботс-Гольм значну увагу приділяли фізичному вихованню: фізична праця доповнювалася гімнастикою, бігом, плаванням, спортивним іграм, загартовуванню організму. М. Леклерк писав: „В Англії завжди величезну увагу приділялося здоров’ю громадян та їх

фізичному вихованню... Слідувати природі – ось їх керівний принцип, а ідеал: зробити націю сильною, зробити міцними, бадьорими, витривалими людей” [9]. Іншою особливістю англійської школи було те, що педагоги відкрито прагнули поєднати життя з навчальною діяльністю, в навчанні надавали перевагу виробленню практичних умінь і навичок учнів, ставлячи на другий план засвоєння теоретичного матеріалу [16, 357].

С. Редді вважав, що розумна освіта – головний засіб перебудови суспільства, а школа покликана підготувати ініціативних, патріотично налаштованих людей, готових до активної діяльності в різних сферах економічного, державного і суспільного життя Англії. Своє покликання англійський педагог убачав у вихованні громадських лідерів, здатних відновити престиж британської нації в нових соціальних і економічних умовах.

Сесіль Редді, не використовуючи поняття „методу проєктів” і не даючи йому теоретичного обґрунтування, вдало організував навчання в одному з коледжів Аботс-Гольмі саме за цим методом. Перед учнями було поставлено конкретні практичні завдання і вони за допомогою вчителя складали проєкти, плани їх реалізації та втілення в життя. Найчастіше такі проєкти були пов’язані з сільським господарством. Причому теоретичний, практичний і навчальний матеріал вдало поєднувалися, тобто учні мали можливість отримати теоретичні знання не тільки поєднати із практикою, але й перевірити їхню достовірність, зміцнити, закріпити, набути нових у процесі праці. Сесіль Редді стверджував, що праця сприяє процесу виховання дітей не тільки бідних, а й заможних верств населення [10, 12].

Ідеї С. Редді незабаром завоювали широке визнання. В Англії його послідовниками стали Дж. Бедлі, творець Бідельської школи, в Німеччині – Г. Літц, у Франції – Е. Демолен та ін. Під впливом С. Редді були створені „нові школи” в Польщі та Росії (наприклад, школа Левицької в Царському Селі).

Бідельська школа була заснована в 1893 р. Дж. Бедлі. Тут велика увага приділялася освіті. В навчальний план входили такі дисципліни, як рідна та іноземні мови, історія, література, математика, природознавство, ручна праця. Шкільний день було поділено на три частини: зранку – розумова праця, після обіду – фізична праця, малювання, ігри спорт; увечері – співи, гімнастика та інші заняття.

Дж. Бедлі писав, що його школа відрізняється від інших „нових шкіл” значною кількістю занять з ручної праці та сумісним навчанням. Педагог уважав, що все зло традиційного шкільного виховання – в його

абстрактності, відірваності від практики, життя [2]. Дж. Бедлі виділяв з поміж інших ті навчальні предмети, вивчення яких могло б бути пов’язаним з виконанням практичних робіт. Педагог розглядав працю як важливий педагогічний засіб активізації всього навчального процесу, тому заняття з праці були обов’язковими для всіх, проте побажання та потреби самих учнів постійно враховувалися. В процесі трудового навчання та виховання, спілкування з іншими вихованцями формувалися соціальні нахили дітей, їх здібності та такі риси характеру, як працьовитість та наполегливість. Вміння та навички, набуті вихованцями в процесі трудової діяльності, створювали в них впевненість у власних силах. Праця, як найважливіший елемент розвиваючого навчання сприяла індивідуальному розвитку особистості, її моральному та розумовому вихованню, розвитку ціннісної орієнтації в житті [15].

В Англії було створено ще ряд „нових шкіл”: в Клейсморі (заснована А. Девіном 1889 р.), школа імені короля Альфреда (заснована 1898 р.), школа в Хемстеді та ін. [6].

Найяскравішим представником реформаторської педагогіки Англії був Олександр Нейлл (1883 – 1973) – британський педагог і психолог, один з найбільш відомих послідовників теорії вільного виховання, творець і незмінний директор легендарної школи Саммерхілл. Для цієї школи характерні принципова відмова від авторитаризму, орієнтація на природу дитини, реалізація методів розвитку незалежної творчої особистості, яка має виражену індивідуальність та реалізує свій внутрішній потенціал. Саме в цьому плані теорія і практика вільного виховання О. Нейлла носять фундаментальний характер для формування сучасних суб’єктів педагогічної діяльності, що розвивають на порозі ХХІ століття нову гуманістичну парадигму освіти.

У 1917 р. О. Нейлл відвідав притулок для неповнолітніх правопорушників Гомера Лейна та побачив систему самоуправління на практиці. Г. Лейн вірив у природжену доброту в дітей і саме він познайомив Нейлла з двома елементами, які стали основою Саммерхілла: самоуправління та пріоритет емоційного благополуччя дитини над її академічними досягненнями [14].

Для своєї школи Г. Лейн через дитячі суди підбирав „найважчих” дітей, неповнолітніх злочинців віком від 14 до 17 років. Поставлені педагогами в умови повної свободи, діти досить швидко прийшли до думки про необхідність виробити певні норми й правила поведінки. На засадах дитячого самоврядування було

утворено громаду дітей на зразок республіки, за якою закріпилася назва „Маленької Республіки”. Таким чином, на думку засновників закладу, відбулося перетворення „руйнівної енергії” дітей з асоціальною поведінкою у „творчу”, а дорослих вони стали сприймати як порадників і консультантів. Навчання тут поєднувалося з виробничою працею й самообслуговуванням [8, 87]. Проте в консервативній Англії новаторські погляди Г.Лейна на виховання неповнолітніх злочинців не були сприйняті частиною суспільства, піддалися критиці, а через деякий час його заклад було закрито [7, 74].

У 1921 р. в Хеллерау, передмісті Дрездена, О. Нейлл, який на той час переїхав до Німеччини, заснував там навчальний заклад, який на початку був філією Міжнародної школи і носив назву «Нова школа». Пізніше цей заклад переїхав до Зонтагбергу, що в Австрії, а в 1923 р. – до Англії, у містечко Лайм Реджіс, в маєток під назвою Саммерхілл. Тут школа перебувала до 1927 р., а остаточно вона облаштувалася в містечку Лейстон (у графстві Суффолк) за сто кілометрів від Лондона. О. Нейлл беззмінно керував Саммерхіллом до самої своєї смерті (1973). Потім директором школи стала його дружина Єна, а з 1985 року – донька Зоя.

Олександр Нейлл зробив вагомий внесок у розвиток гуманістичної педагогічної традиції. Основою його теорії є визнання самоцінності індивідуальності і права особистості на вільний розвиток. Заслуга О. Нейлла полягає в тому, що він не тільки дав психологічне обґрунтування значущості свободи для особистісного розвитку дитини, але і заснував унікальний навчально-виховний заклад Саммерхілл, в якому протягом вісімдесяти років реалізується концепція вільного виховання.

Вивчивши досвід роботи Г.Лейна з „важкими” дітьми, О. Нейлл прийшов до висновку, що причиною їх девіантної поведінки є різноманітні комплекси й неврози, що сформувались у них під впливом соціуму. Тому таких дітей, на його думку, необхідно лікувати засобами „зняття тягаря з совісті”, любові й прийняття того, що сама дитина не схвалює в собі [1, 102].

Діти потрапляли до школи зазвичай у віці 5 років, хоча можна було прийти і в 15 і закінчували школу в 16 років. Діти були розділені на три вікові групи: молодша – від 5 до 7 років, середня – від 8 до 10 років, старша – від 11 до 15 років. Саммерхілл була і є інтернаціональною школою, де разом навчаються дівчата та хлопці з різних країн світу [12].

Школа Саммерхілл вражала консервативних англійців. Головний принцип, за яким

жив заклад, був таким: „Кожний вільний робити все, що хоче доти, поки не обмежує свободи інших”. Головне, за словами Олександра Нейлла, дитині не можна нічого нав'язувати: „Що стосується психічного здоров'я – ми не повинні нічого нав'язувати, а що стосується навчання – ми не повинні нічого вимагати” [17, 42]. Тож уроки були необов'язковими: діти за бажанням могли їх відвідувати, а могли ігнорувати. Розклад існував лише для вчителів. Проте було помічено, що діти, які вступили до Саммерхілла ще в дошкільному віці, уроки не пропускали, навчалися з задоволенням, а ось діти, які до цього навчалися в звичайних школах, мали таку відразу до уроків, що досить часто не відвідували заняття. Такий „відпочинок” міг тривати навіть декілька місяців, але згодом діти все одно поверталися до навчання. Педагог стверджував, що „час одужання від цієї хвороби пропорційний ненависті, породженої в них їх минулою школою” [12].

Було встановлено, що відвідування уроків покращувалося, по мірі того, як діти ставали дорослішими, а якщо вже учень вирішував відвідувати заняття, то робив це регулярно. Олександр Нейлл уважав, що ледачих дітей не буває, а те, що зазвичай називають лінню, можна пояснити відсутністю інтересу або здоров'я. Здорова дитина, на думку педагога, не може перебувати в неробстві, їй постійно потрібно чим-небудь займатися [12].

У Саммерхіллі уроки розпочиналися о 9:30 й закінчувалися о 13:10. Тут існував великий вибір навчальних предметів, як і в будь-якій іншій школі. Навчальний день планувався так, що друга половина дня залишалася для творчої діяльності: кераміки, образотворчого мистецтва, драматургії, шахів, кулінарії, репетицій власних шкільних п'єс, столоярної чи телярської справи тощо.

У школі не було домашніх завдань і перевідних іспитів. Однак, для бажаючих вступити до коледжу чи університету існували особливі курси, по закінченні яких здавалися іспити. Зазвичай, діти починали серйозно готуватися до іспитів з 13-14 років і за 2-3 роки освоювали весь необхідний матеріал [12].

Як і „Маленька республіка”, школа-інтернат „Саммерхілл” діяла на засадах самоврядування „справедливого співтовариства” дітей і дорослих в умовах широкої свободи. Всі питання, пов'язані з громадським життям школи, включаючи покарання за порушення встановлених правил, вирішувалися голосуванням на загальних зборах, які проводилися в суботні вечори. На цих засіданнях не лише приймалися закони школи, але й обговорювалися різні соціальні аспекти

життя товариства. Також тут обиралися спортивні комітети, комітет з підготовки танцювальних вечорів, театральний комітет, чергові. Інколи на загальні збори виносилося питання про крадіжки. Крадіжки ніколи не каралися, але вкрадене завжди потрібно було компенсувати. Якщо когось образили – на зборах можна було висунути звинувачення. Покарання – майже завжди штрафи: позбавлення кишенькових грошей на тиждень або пропуск кіно. Одного разу на загальних зборах хтось вніс пропозицію, щоб деякі порушення каралися позбавленням права відвідувати навчальні заняття цілий тиждень. Але діти запротестувати – на їх думку, це було занадто суворе покарання [12].

Кожний член педагогічного колективу і кожен учень – незалежно від віку – мали рівне право голосу. Навіть голос директора важив стільки ж, скільки і голос семирічної дитини. Олександр Нейлл писав, що „єдині щотижневі загальні збори школи мають більшу цінність, а ніж вся тижнева порція шкільних предметів” [12].

У своєму дисертаційному дослідженні А. Валеев стверджує, що О. Нейлл бачив вищий гуманізм виховання в емоційному розвитку учнів, заснованому на свободі самовираження як універсального способу формування особистості. Синтезувавши внутрішню і зовнішню орієнтовані підходи до виховання дитини, він, в кінцевому рахунку, став зводити будь-яке питання педагогіки до філософської проблеми свободи. Філософія освіти О. Нейлла містить в собі ідеї екзистенційної філософії: свобода людини у виборі власного шляху розвитку; бачення в кожній особистості творчих та активних задатків; залежність розвитку людини від її конкретного індивідуального досвіду. Для О. Нейлла незаперечною була доктрина екзистенціалістів, яка полягає в тому, що дитина не є об'єктом управління, а являє собою свідомий суб'єкт, що обирає, зокрема, своє особисте ставлення до себе і світу [3].

А. Валеев виділив принципи, які притаманні всій діяльності Олександра Нейлла: принцип свободи (свобода жити власним, а не нав'язаним кимось, життям); принцип саморегуляції (досягнення дитиною життєвої стійкості); принцип педагогічної підтримки (прийняття дитини такою, якою вона є, постійна готовність стати на її сторону); принцип діалогу (реалізація учасниками взаємодії власних свобод); принцип гармонізації стосунків особистості та суспільства (розвиток соціального почуття на основі взаємодопомоги, відповідальності та особистої гідності). Ці принципи ніколи не виступали автономно та ізольовано один від

одного, а лише в тісному взаємозв'язку й взаємодії, вирішуючи завдання саморозкриття та саморозвитку кожної дитини [3].

Нині Саммерхілл представляє собою унікальний навчально-виховний заклад, у якому знайшли повне втілення ідеї вільного виховання. Якщо інші навчальні заклади, створені прихильниками вільного виховання, не витримували перевірку часом, то Саммерхілл О. Нейлла продовжує свою діяльність протягом майже вісімдесяти років, не зазнавши за ці роки принципових змін. Найголовнішим результатом цієї школи стало виховання вільних, самостійних, щасливих і врівноважених людей, які зуміли знайти своє місце в житті. „Мій власний критерій успіху, – писав британський педагог, – здатність радісно працювати та впевнено жити. За такого визначення більшість учнів Саммерхілла досягли успіху в житті” [12].

О. Нейллу вдалося розв'язати у своїй школі протиріччя між прагненням дитини до свободи як джерела саморозвитку, що відкидає будь-який тиск з боку дорослих, і вихованням як процесом управління розвитком дитини. Саме з цих позицій теоретична і практична спадщина Олександра Нейлла має безсумнівне значення для сучасної школи і педагогіки.

Таким чином, на рубежі XIX – XX ст. педагоги-новатори Англії, засновники навчально-виховних закладів нового типу, в основу їх роботи заклали схожі педагогічні принципи: ідеї педоцентризму й свободи у різних їх проявах. Система роботи даних шкіл спрямовувалася на формування в учнів позитивних моральних якостей, на їх фізичний розвиток, удосконалення трудових умінь і навичок. Учні мали можливість вибирати предмети за уподобаннями і самостійно їх опановувати. Навчальні програми сприяли вивченню великої кількості фактичного матеріалу, що в свою чергу розширювало кругозір учнів. Теоретичний внесок англійських педагогів у розвиток реформаторської педагогіки, як правило, був продовженням і узагальненням їх практичної діяльності, а практика була мірилом і засобом апробації їх педагогічних підходів, ідей і устремлень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике / Под ред. М.Н. Певзнера, С.А. Карагодиной. – Новгород: НовГУ, 1995. – Ч.2. – 232 с.
2. Бэдли Дж. Природоведение в сельских школах//Свободное воспитание. – 1912–1913. – № 7. – С.45–46.
3. Валеев А. Концепция свободного воспитания Александра Нейлла и ее реализация в практике школы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2001. – 17 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 616 с.

5. Демолен Э. От чего зависит превосходство англо-саксонской расы. Пер. Боханова А. – Одесса, – 1899. – 123 с.
6. Зеленко А.У. Современные реформаторы образования и воспитания. – Англия: Школы либеральной буржуазии. (Школы Бидельс, Клейсмор и др.) //Свободное воспитание. – 1912–13.– № 2. – С. 1–12.
7. Ландсберг Р. Ещё о “Маленькой Республике” // Свободное воспитание. – 1915-1916. – №5. – С. 74-85.
8. Ландсберг Р. Маленькая Республика (Г. Лейн) // Свободное воспитание. – 1913-1914. – №3. – С. 87-92.
9. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии. – СПб.: Знание, 1899. – С. 43.
10. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: Навчальний посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. – Умань: КопіЦентр, 2007. – 154 с.
11. Некругенко О.Б. Виховання щасливої дитини в умовах свободи (з досвіду роботи школи Саммерхілл) // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007.– № 3. – С.82 – 86.

12. Нилл А.С. Саммерхилл: Воспитание свободой: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
13. Степанов С.Л. Средняя школа // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – С-Пб., 1890 – 1907. – Т.31.
14. Школа Саммерхилл А. Нейлла // <http://davatakoj.ru/newsletter/vol6/dosvid.html>
15. Bedales Schools. Outline of its Aims and Systems. – Cambridge, 1912. – P. 10, 15.
16. Hermann L. Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft. – Berlin, 1897. – 170 s.
17. Neill A. The Free Child. – London: Jenkins, 1953. – 178 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тесцова Олеся Олександрівна - завідувача бібліотекою
Наукові інтереси: англійська філологія, історія педагогіки

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Світлана ТИМЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається професійне спілкування майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом, а також визначаються структурні компоненти комунікативних умінь.

В статті розглядається професійне спілкування майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом, а також визначаються структурні компоненти комунікативних умінь.

Ключові слова: професійне спілкування, професійне мовлення, мовленнєва взаємодія, комунікативні вміння, професійна діяльність диспетчера управління повітряним рухом.

Сьогодні, коли суспільство бурхливо розвивається в умовах ринкової економіки, з появою нових форм господарювання, з постійним оновленням усіх аспектів життєдіяльності суспільства, з'явилась нагальна потреба у кваліфікованих фахівцях, здатних співпрацювати, налагоджувати міжособистісні відносини та ділові стосунки з партнерами, долати комунікативні бар'єри, організувати себе та інших. Саме комунікативні вміння, що забезпечують спілкування, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, в тому числі фахової діяльності диспетчера управління повітряним рухом (УПР). Комунікативні вміння значною мірою обумовлюють рівень їх професійної майстерності, котра має ґрунтуватись не лише на глибоких спеціальних професійних знаннях та фахових вміннях, а й на вміннях спілкуватись індивідуально та колективно, на знанні та дотриманні норм професійного спілкування. Тому система освіти повинна забезпечувати формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР.

Формування у студентів комунікативних умінь під час навчання у вузі – активний

освітній процес, зумовлений потребою суспільства в професійній підготовці кваліфікованих спеціалістів у сфері авіації.

Питаннями комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів займалися багато педагогів та психологів. Зокрема, значний інтерес становлять дослідження, присвячені розвитку комунікативних умінь (О.О. Бобров, Н.Ю. Бутенко, Н.П. Волкова, В.А. Кан-Калик, О.М. Леонтьєв, А.В. Мудрик, Л.О. Савенкова та ін.); комунікативного потенціалу особистості (О.О. Бодальов, Ю.М. Ємельянов та ін.); комунікативної компетентності (Л.А. Петровська, Є.В. Руденський та ін.). Проблема комунікації, розвитку та формування комунікативних умінь присвячені праці психологів (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк), педагогів (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), соціологів (Г.М. Андреева, М.С. Каган).

У виконаних протягом останніх років дисертаційних дослідженнях розглядалися питання про формування комунікативних умінь та професійне спілкування майбутніх педагогів (І.І. Комарова, Полторацька, О.В. Прозорова, С.О. Рябушко, Л.О. Савенкова), менеджерів (Н.Ф. Долгополова, В.П. Черевко), аграрників (Л.В. Барановська), фахівців економічного профілю (Т.Л. Шепеленко), інженерів (В.І. Іванова), військовослужбовців (М.М. Ісаєнко, С. Коваль), працівників сфери туристичного бізнесу (В.В. Монжієвська).

Професійна підготовка спеціалістів авіаційної галузі досліджувалась низкою вчених (Герасименко Л.В., Зеленська Л.М.,

Кміта Є.В., Макаров Р.М., Пашенко Г.С., Півень В.В., Пономаренко В.А., Тарнавська Т.В., Токар Є.В., Щербина С.В. та ін.). Не дивлячись на те, що розглядалися різні аспекти в сфері навчання пілотів і диспетчерів УПР: Пашенко Г.С. (методика навчання курсантів-пілотів льотній експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях), Півень В.В. (професійна підготовка пілота до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах), Тарнавська Т.В. (методика навчання майбутніх диспетчерів управлінню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах), Щербина С.В. (наукова – дослідна робота майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній як засіб формування професійних умінь) та ін., недостатньо педагогічних досліджень пов'язаних з формуванням комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР.

Метою статті є з'ясування змісту та структури комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР з огляду на специфіку професійного спілкування диспетчерів УПР.

За спрямованістю спілкування поділяється на побутове, ділове, професійне, пошукове, політичне, інформаційно-комунікативне [9, 391].

Професійне спілкування зумовлюється взаємною діяльністю людей у процесі навчання та виробництва.

Сьогодні немає чіткого визначення поняття професійного спілкування. Дослідженню цієї проблеми присвятили увагу дослідники Л.В. Барановська, В.А. Кан-Калик. Педагогічним спілкуванням та його впливом на учнівську та студентську аудиторію займалися Ш.О. Амонашвілі, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.

Саме педагогічно-професійне спілкування має найбільший вплив на студента, тобто зі сторони педагога, який допомагає навчатися, оволодівати знаннями, формує зі студента майбутнього фахівця. Викладач повинен встановлювати контакт зі студентом, формувати не тільки професійні знання, а й навички спілкування, налаштовувати на той рівень професійної та мовленнєвої культури, якою володіє сам. Особливий вплив на професійне спілкування має педагог, що викладає професійно орієнтовані дисципліни, тому що вони більше насичені фаховою лексикою.

У спільній професійній діяльності колективу виникає спілкування, зумовлене колом інтересів, для якого притаманний обмежений обмін інформацією стосовно спільної праці або навчання. Під час такої

співпраці використовуються професійні поняття, науково-технічна термінологія, яка обумовлює ступінь взаєморозуміння під час виконання колективної роботи. Але ступінь професійної мовної компетенції, необхідної для забезпечення ефективної суспільної діяльності недостатній і вкрай необхідно шукати нові, оптимальні шляхи її формування. Для подолання цієї проблеми, потрібна активна участь викладачів, які мають безпосередній вплив на студентів не лише передаючи їм свої знання, вміння і навички майбутньої професії, але й формуючи мовну компетенцію, зокрема, навички професійного спілкування, які вдосконалюються під час проведення занять, у позааудиторній діяльності.

Мова професії є головним функціональним компонентом професійного спілкування диспетчерів УПР, а її опанування є першочерговим завданням будь-якого фахівця. На сучасному етапі особлива увага науковців спрямована на вивчення професійної мови, яка обслуговує професійну сферу спілкування. Мова професійного спілкування – це «лінгвістично організована система мовлення, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, котрі безпосередньо пов'язані з професійними аспектами (навчально-виробничими, науково-виробничими, виробничими, науковими) трудової діяльності. До факторів, які визначають зміст професійно орієнтованого навчання мови професійного спілкування, належать сфери професійно орієнтованого спілкування (виробнича, виробничо-комерційна, науково-виробнича, наукова, а також професійно детерміновані: соціально-політична, соціально-культурна і побутова сфери спілкування фахівця), ситуації і теми професійно орієнтованого спілкування» [3, 45-46].

Мова, будучи інструментом людської діяльності, несе на собі відбиток впливу тих, хто нею користується, та акумулює їх досвід. У цьому контексті мова професійного спілкування не є винятком. Одним із головних завдань вищого навчального закладу авіаційного профілю є підготовка висококваліфікованих фахівців, які повинні володіти вміннями та навичками професійного спілкування з метою ефективного застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності, зокрема в авіації. Під професійним спілкуванням майбутнього диспетчера УПР ми розуміємо мовленнєву взаємодію авіафахівця з його керівниками, підлеглими чи колегами в процесі здійснення професійної діяльності. Професійне спілкування майбутніх диспетчерів УПР буде ефективним, якщо воно базується на знанні професійно орієнтованих дисциплін та за

умови сформованих комунікативних умінь, необхідних для успішного спілкування.

Від рівня володіння професійним спілкуванням залежить не лише діяльність, а й життя учасників комунікації. У нашому випадку – це спілкування між диспетчером УПР і пілотом. Саме від того, як розуміють один одного учасники цієї взаємодії, залежить безпека польоту.

Для успішної реалізації професійної діяльності диспетчерам УПР треба вміти здійснювати ефективну комунікацію в режимі «диспетчер – пілот». До того ж необхідне здійснення комунікації в моносоціумних групах таких як «диспетчер – члени організації УПР», «диспетчер – служби організації повітряного руху», «диспетчер – члени авіаційного персоналу» тощо.

Т.О.Мальковська визначає професійне спілкування як «мовне спілкування представників однієї професійної групи в ситуації, яка пов'язана з безпосереднім виконанням ними службових чи професійних обов'язків» [5, 15]. В основі співпраці учасників професійної комунікації лежить реалізація певної мети, і професійне спілкування спрямоване на досягнення цієї мети. А.Ф.Пчелінов дає визначення спілкуванню в авіації як процесу складного взаємного впливу людей, що забезпечує організацію взаємозв'язку. Воно здійснюється мовленнєвими і немовленнєвими засобами та їх комбінаціями [8, 127].

На думку В.А.Колосова, основним компонентом взаємодії і взаємовідносин диспетчерів управління повітряним рухом з екіпажем є мовлення членів екіпажу, яке виступає і складовою зв'язковою частиною спільної діяльності членів екіпажу на всіх етапах польоту [4, 85].

Мовленнєве спілкування членів екіпажу виявляється в усній формі для підтримки взаємодії з диспетчерами та екіпажами інших повітряних суден (ПС), для взаємодії персоналу всередині екіпажу. Мовлення застосовується при необхідності: терміновій передачі командних оповіщувальних чи застережливих сигналів; отримання від членів екіпажу чи диспетчерів невідкладної реакції у вигляді дій чи спонукання їх до певних дій; продублювання зорових сигналів; підтвердження прийнятого мовленнєвого повідомлення; оцінення дій [8, 127].

Все вищесказане означає, що в авіації сформувалися особливі вимоги до професійного мовлення. Для диспетчерів УПР властива специфічна комунікація, що відома як «Радіообмін цивільної авіації» (РЦА).

Т.О.Мальковська розглядає радіообмін як «сукупність фонетичних, граматичних і

лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера й льотчика) під час виконання польоту і представлена в діалогах пілот – авіадиспетчер» [5, 15].

Існують наступні категорії повідомлень згідно з Правилами ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України [7]: 1) аварійні виклики, повідомлення про «лихо» та аварійний рух; 2) термінові повідомлення; 3) повідомлення щодо пеленгації; 4) метеорологічні повідомлення; 5) повідомлення щодо регулярності польотів.

Визначено три основні групи мовленнєвих взаємодій з екіпажами безпосередньо у практичній роботі диспетчерів УПР: розпоряджувальні форми; інформаційні форми; нерегламентовані форми.

Українським законодавством чітко визначено процедури радіотелефонного зв'язку, а саме: 1) передача ведеться в стислій формі, звичайним розмовним тоном з використанням стандартної фразеології; 2) для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень, орган ОПР або інший наземний персонал, екіпаж ПС повинні: вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло; дотримуватися швидкості мовлення, котра не перевищує сто слів за хвилину. Якщо повідомлення потрібно записати, швидкість мовлення має бути знижена, щоб таке повідомлення можна було записати. Невеликі паузи допомагають зберегти гучність мовлення на постійному рівні та дають змогу легше зрозуміти цифри; 3) під час передачі довгих повідомлень необхідно робити короткі зупинки для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передача, не зайнята, та надати змогу оператору станції, що приймає такі повідомлення, зробити запит на повторення неприйнятих частин повідомлення; 4) оброблені повідомлення в авіаційному мобільному зв'язку складаються з відповідних частин та передаються в наступному порядку: а) виклик з указівкою адресата та відправника; б) текст [7].

Варто зазначити, що мовленнєва взаємодія відбувається не лише в напрямку «диспетчер» - «повітря», а й між членами диспетчерського колективу. Форми мовленнєвої взаємодії, як правило, регламентовані і закріплені в правилах, що унормовують ведення радіообміну. Виокремлено такі основні мовленнєві форми: 1) команди-звернення, що вимагають виконання певної конкретної дії; 2) виконання команди, підтвердження одержання інформації; 3) запити-звернення з проханням надати необхідну інформацію. А таку форму як репліки-звертання В.А.Колосов [4] відносить до ненормованих. Вони не несуть командної,

виконавчої чи оповіщувальної інформації. До них відносяться зауваження, заперечення, вигуки, коментарі тощо.

Отже, звідси можна дійти висновку про важливість володіння диспетчерами УПР вербальними комунікативними вміннями. Неможливо недооцінити їх роль в майбутній професійній діяльності, так як володіння вербальним спілкуванням належить до першочергових завдань диспетчерів УПР.

Радіообмін відіграє провідну роль у професійному мовленні диспетчера УПР. Радіообмін можна розглядати як процес і як продукт діалогового спілкування. О.В.Акімова [1] розглядає радіообмін як дискурс (процес). Діалог, як форма мовленнєвого спілкування, являє собою форми взаємодії, що зазнають швидку зміну акцій і реакцій комунікантів, постійних чергувань. Особливістю діалогів для диспетчера УПР є їх цілеспрямованість, швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Чим довший процес спілкування, тим менше часу залишається на виконання операцій з управління повітряним рухом, що може призвести до авіаційних подій.

Особливості авіаційного дискурсу досліджувались О.В.Акімовою, Т.О.Мальковською, А.Ф.Пчеліновим та ін. Аналіз означених наукових праць низки інших учених дає нам змогу зазначити, що для авіаційного дискурсу характерні: лаконічність, чіткість, однозначність, типова «фразеологія», котра спрямована на використання стандартних слів і фраз, чітку вимову; відносна свобода побудови висловлювань; використання нестандартного мовлення у нестандартних ситуаціях; строге тематичне спрямування змісту. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів. Це означає, що в ньому відсутні сприйняття міміки, рухів тіла, жестів.

Але слід зазначити, що важливу роль у спілкуванні відіграють акустичні невербальні засоби спілкування, а саме: паралінгвістичні, що характеризують якість голосу, його діапазон, інтонацію, гучність, тембр, ритм, висоту звучання та екстралінгвістичні, яким притаманне присутність у мові пауз. Таким чином, не потребує доказів той факт, що володіння голосом належить до провідних комунікативних умінь диспетчерів УПР, тому що для передачі повідомлень характерне виразність та зрозумілість кожного слова. Отже, безперечним є той факт, що поряд з вербальними комунікативними вміннями, велику роль у професійній діяльності відіграють невербальні комунікативні вміння.

Як слідує із документів ІКАО, інформація та вказівки, котрі передаються в радіообміні, «мають життєво важливе значення для

забезпечення безпечної і швидкої експлуатації ПС» [10]. Радіообмін – усне спілкування, що здійснюється на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовленнєвих кліше, застосування яких є обов'язковим.

У радіообміні диспетчер УПР є головним, оскільки ним здійснюється передача розпоряджень на борт ПС і ведеться контроль за його рухом у повітряному просторі. Отже, диспетчер УПР займає вище положення серед комунікантів, і тому комунікація РЦА базується за вертикальних відносинах комунікантів.

Стандартний радіообмін відображається в комунікативній ситуації, яка обумовлена умовами безпеки польоту та відсутністю загрози для життя й здоров'я людей. До нього належить текст стандартних переговорів, для якого характерні: заданість тематики (етапи польоту і обов'язкові компоненти процедури радіообміну), особлива побудова мовленнєвих форм висловлювання, загальна тенденція породження висловлювання відповідно до рекомендованих вимог ведення радіообміну.

Комунікативна ситуація, обумовлена виникненням непередбачуваних умов польоту, які спричинені людським і технічним факторами, призводить до нестандартного радіообміну. До цього типу радіообміну належить дискурс, що відображає нестандартні ситуації радіообміну. Слід зазначити, що даний тип дискурсу потребує високого рівня комунікативних умінь з метою оцінення та виходу з кризової ситуації, прийняття єдиного правильного рішення.

Науковці О. В. Акімова та М. І. Солнишкіна наголошують, що нестандартні ситуації та горизонтальні стосунки комунікантів можуть призвести до дисбалансу спокійного, нейтрального, неемоційного стану комунікантів, що призводить до використання різноманітних емоційно зафарбованих, ненормованих лексичних одиниць прострічного характеру [2]. Це говорить про необхідність володіння власним психічним станом під час спілкування.

Психологічною основою спілкування є взаємна увага між диспетчером і пілотом, між членами диспетчерського колективу і т.д. Велика кількість інформації, яка буде представлена у майбутньому диспетчерам УПР, адекватне її сприйняття і відповідна реакція на цю інформацію залежить від сформованості такої важливого вміння як уміння слухати співрозмовника.

Отже, враховуючи особливості професійного спілкування диспетчерів УПР та керуючись знаннями про основні структурні компоненти спілкування, зробимо спробу визначити структуру комунікативних умінь, необхідних диспетчерам УПР для успішного

здійснення професійної діяльності. До неї увійшли такі групи вмінь:

- *комунікативно-інформативні вміння*: вербальні комунікативні вміння: організація мовлення (вміння виразно, зрозуміло, зв'язко та доступно висловлювати думки та почуття; вміння правильно побудови висловлювання; вміння цілеспрямовано і швидко вести діалог, монолог (що пов'язано з лімітом часу на спілкування); вміння виробляти та приймати рішення на основі оцінки ситуації, згідно наявної, часто недостатньої інформації; вміння за допомогою мовленнєвих засобів здійснювати регламентовані і закріплені в правилах види мовленнєвої діяльності між членами диспетчерського колективу; вміння здійснювати непідготовлену комунікацію згідно комунікативної ситуації, яка обумовлена виникненням непередбачуваних умов польоту, які спричинені людським і технічним факторами); орієнтація в ситуації спілкування (вміння розуміти та реагувати на сказане співрозмовником у професійних ситуаціях спілкування); вміння ефективно обирати та використовувати вербальні засоби спілкування згідно конкретної комунікативної ситуації); здійснення мовленнєвого впливу (вміння спонукати, заперечувати, аргументувати власні думки та вимоги, переконувати). Невербальні комунікативні вміння: вміння володіти голосом (його діапазоном, інтонацією, гучністю, тембром, ритмом, висотою звучання);

- *інтерактивні вміння*: вміння дотримуватись норм і правил колективу (невимушена атмосфера спілкування; активне обговорення нагальних питань; чітке розуміння задач колективу і цілей своєї власної діяльності; повага точки зору членів колективу; вирішення без тиску розбіжностей, шляхом ретельного зважування доводів сторін і вироблення групового рішення; висока критика і самокритика); вміння встановлювати, підтримувати і надавати зворотній зв'язок у спілкуванні (розуміти різні запити пілотів, їхнє висловлення з приводу конкретних польотних ситуацій; надавати запитання пілотам з приводу конкретних польотних ситуацій; розуміти мову пілотів у більшості ситуацій при УПР та виправляти помилки під час радіозв'язку; вчасно і в повному обсязі надавати пілотам необхідну інформацію); вміння слухати співрозмовника; вміння орієнтуватись у змінних умовах (комунікативних ситуаціях, обумовлених виникненням непередбачуваних умов польоту); вміння оцінити нестандартну ситуацію та прийняти єдине правильне рішення; вміння прогнозувати потенційно-конфліктні ситуації спілкування (поведінку партнера) та розв'язувати їх; вміння керувати

власним психічним (емоційним) станом; організаційні вміння;

- *перцептивні вміння*: вміння встановлювати психологічний контакт з суб'єктами взаємодії – колегами-диспетчерами, керівниками, пілотами (вміння адекватно оцінювати поведінку партнера по спілкуванню, вміння уважно ставитись до партнера, вміння ідентифікувати себе з іншим); вміння враховувати своєрідність партнера по спілкуванню; вміння встановлювати емоційний контакт із партнерами по спілкуванню та налагоджувати відносини взаємної симпатії та довіри.

Через відсутність у психолого-педагогічній літературі детального висвітлення поняття «комунікативні вміння майбутніх диспетчерів УПР», а також беручи до уваги важливість зазначеного поняття для нашого дослідження, зробимо спробу з'ясувати його сутність.

Узявши за основу тлумачення вміння як «здатності людини виконувати яку-небудь діяльність, або ті чи інші дії, в нових умовах на основі раніше отриманих знань і навичок» [6, 16], ми визначаємо комунікативні вміння майбутніх диспетчерів УПР як складну систему усвідомлюваних мовленнєвих дій, які базуються на теоретичній та практичній підготовленості, що дає змогу продуктивно застосовувати способи та прийоми професійного спілкування в нових умовах відповідно до поставленої мети.

Таким чином, ми визначили основні структурні компоненти комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР. Результати дослідження є передумовою подальшого визначення педагогічних умов для ефективного формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акімова О. В. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Казань, 2004. – 254с.
2. Акімова О. В., Солнышкина М. И. Типология дискурса в профессиональной коммуникации // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2004. – С. 253-270.
3. Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Науково-практична конференція «Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у неможливих вищих навчальних закладах України»: Збірник статей. – К., 2003. – С. 40 – 49.
4. Колосов В. А. Организация речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД при совместной деятельности // Психофизиологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации: Межвуз. темат. сб. научн. трудов / Академия ГА. – СПб., 2000. – С. 83-90.
5. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Пятигорск, 2004. – 163с.

6. Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. Основы авиационной психологии: Учебн. для сред. спец. учеб. заведений граждан. авиации. – М.: Транспорт, 1987. – 222 с., ил., табл.

7. Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України // Наказ Міністерства транспорту України №486 від 10.06.2004.

8. Пчелинов А. Ф. Профессиональное общение и безопасность полетов // Вопросы психологии. – 1982. №6. – С. 127-128.

9. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психология та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.

10. DOC 9432 “Manual of Radiotelephony”. – Режим доступу до ресурсу: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodoes/>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимченко Світлана – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України

Наукові інтереси: особливості професійної підготовки майбутніх диспетчерів.

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗІ ШКОЛОЮ І ГРОМАДСЬКІСТЮ

Наталія ТИХОНОВА (Кіровоград)

У статті розкриваються питання педагогізації батьків у процесі взаємозв'язку школи і громадськості з 1945 до 1991 років.

В статті розглядаються питання о педагогізації батьків в процесі взаємозв'язку школи і громадськості з 1945 по 1991 рік.

Ключові слова: взаємозв'язок, педагогізація, педагогічний всеобуч, народні університети.

Згідно з Законом України “Про освіту” повноцінними учасниками навчально-виховного процесу є батьки або особи, що їх замінюють, на яких покладається відповідальність за розвиток дитини. Зобов'язання, які подані у статті 59 цього Закону щодо батьків, різнопланові, а саме: батьки повинні створювати належні умови для розвитку природних здібностей дітей; поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів; сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу [2, с. 46, 51]. Цей неповний перелік є обов'язковим для виконання. На наш погляд, для цього батькам та особам, які їх замінюють, необхідно постійно вдосконалювати педагогічні знання, підвищувати загальну та педагогічну культуру.

Актуальність проблеми. Тривалий час вітчизняна педагогічна наука розробляла теорію виховання особистості через колектив, до того ж сім'я теж розглядалась як малий колектив зі своїми принципами управління, закономірностями розвитку, формами і методами впливу на дитину. Відродження на сучасному етапі розвитку цього осередку виховання, надання йому нових можливостей є одними із важливих завдань педагогічної науки і відповідних державних структур. Українська школа, яка вже працює поза педагогічною системою радянської освіти, ще й дотепер уточнює спрямованість розвитку вітчизняної педагогіки та уважніше ставиться до

історичного минулого для використання позитивного досвіду в сучасному розвитку.

Мета статті полягає у розкритті проблеми педагогізації батьків у процесі взаємозв'язку зі школою та громадськістю у період з 1945 до 1991 рр.

Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких **завдань**: простежити становлення педагогізації батьків через ліквідацію неписьменності дорослого населення Української РСР; визначити форми і методи підвищення педагогічних знань батьків у процесі взаємозв'язку школи і громадськості.

Становлення та розвиток школи в Українській РСР, а також питання взаємозв'язків між учителями, батьками та представниками громадськості досліджували В. Борисов, М. Гриценко, М. Козій, В. Ніконоров, Е. Монозон та інші. Умовам виховання педагогічної культури та просвіти батьків, стосунків батьків і дітей у сім'ї та школі присвячено праці І. Дубінець, Л. Вовк, С. Вершловського, К. Журби, В. Кондратюк, С. Крамаренко, О. Наседкіної, Л. Островської, І. Сіданіч, О. Скар, М. Сорокіної, Л. Тимчук, О. Ярошинської.

Одним із об'єктів дослідження була сім'я, якій надавалася значна роль у вихованні підростаючого покоління. На думку О. Скар, саме сім'я була первинним осередком суспільства, де закладалися основи світогляду, здійснювався цілісний процес становлення громадянина, де формувалися здібності й обдарування підростаючого покоління [5, с. 3].

Дійсно, сім'я є унікальним осередком виховання та соціалізації особистості, в якому діють такі фактори впливу на дитину, що у певних межах мають визначальне виховне значення. Довершеними вважаємо роздуми К. Ушинського про виховання: “... ми добре усвідомлюємо, що виховання, у вузькому розумінні цього слова, як *навмисна* виховна діяльність – школа, вихователь і наставники ex officio (за офіційним, службовим становищем

(примітки упорядника) – зовсім не єдині вихователі людини і що такими ж сильними, а, можливо, і значно сильнішими вихователями його є вихователі *не навмисні*: природа, сім'я, суспільство, народ, його релігія і його мова, словом, природа та історія в найширшому розумінні цих обширних понять” [7, с. 31].

Тобто, історія суспільного розвитку Української РСР мала значний вплив на виховання підростаючого покоління радянської країни. Значні зміни відбулися у виховній системі після закінчення Великої вітчизняної війни (1945), коли багато дітей втратили батьківську опіку, тому відповідальність за їх виховання брали на себе державні установи. Саме в цей час українська сім'я потребувала моральної, матеріальної підтримки та покращення педагогічних знань із питань виховання дитини.

У післявоєнні роки однією із нагальних освітніх проблем Української РСР була ліквідація неписьменності серед дорослого населення, яка розпочалася ще в післяреволюційний період 1919 року, коли на I Всеросійському з'їзді з позашкільного навчання був виголошений доклад Н. Ульянової-Леніної “Поточний момент та

позашкільна освіта” [8]. Важливість такого кроку визначалася декількома аспектами:

1) значну категорію неписьменних або малописьменних становили батьки, які були першими вчителями дітей і від їхньої освіченості залежало виховання підростаючого покоління;

2) з погляду державної політики, неписьменне населення – це, насамперед, громадяни країни, які залишалися поза впливом масової пропаганди та ідейно-політичного впливу діючої влади.

Для прискорення роботи з ліквідації неписьменності з-поміж дорослого населення Української РСР Міністерство народної освіти Наказом № 1027 від 11 жовтня 1949 року зобов'язало всі відділи народної освіти провести переоблік неписьменних віком від 16 до 50 років, охопити навчанням і до 31 грудня 1949 року завершити ліквідацію неписьменності [9].

Республіканська Рада профспілок і ЦК ЛКСМУ 24 жовтня 1949 року звернулися до всіх профспілкових і комсомольських організацій із закликом допомогти органам народної освіти виявити всіх неписьменних з метою ліквідації їх неписьменності. У таблиці 1 подано результати цієї діяльності за областями:

Таблиця 1.

№	Назва областей	Виявлено н/п	Навчено після наказу № 1027	Навчається
1	Волинська	9732	3003	6816
2	Дрогобицька	3354	1847	1507
3	Львівська	1089	–	1089
4	Ровенська	4215	2041	2147
5	Станіславська	6860	3987	3131
6	Тернопільська	4018	–	4018
7	Ізмаїльська	11694	–	11694
8	Чернівецька	650	–	650
9	Закарпатська	3978	2415	1563
ВСЬОГО		45590	13293	32642

Згідно з цими показниками боротьба за ліквідацію неписьменності населення продовжувалася по всій території Української РСР, і окремим пунктом цієї роботи була ліквідація неписьменності серед дорослого населення в Західних, Ізмаїльській, Чернівецькій та Закарпатській областях.

Враховуючи політичну нестабільність у розвитку західноукраїнської школи у 40-х роках, (становлення і розвиток української школи відбувалося завдяки посиленню шкіл цих областей педагогічними кадрами, які через свою пасивність чи вагання, не внесли помітних змін в ідейно-виховну роботу), таки було створено всі умови для того, щоб з допомогою профспілкових, комсомольських і громадських

організацій під керівництвом партійних органів подолати неграмотність [9].

Наслідком ліквідації неписьменності стала можливість поширення педагогічних знань з-поміж дорослого населення в Україні. Для цього систематично використовувалися періодичні видання, місцеве радіомовлення, народні університети педагогічних знань, батьківські лекторії.

Метою педагогізації батьків було формування відповідального та усвідомленого батьківства, партнерських стосунків і партнерської тактики виховання дитини, зміцнення сім'ї, захист прав дітей і батьків, підготовка до здійснення виховання дітей у

сім'ї, сприяння розвитку сім'ї як соціального інституту, підвищення ролі й престижу сім'ї.

Специфікою педагогізації батьків були об'єктивні і суб'єктивні аспекти. Об'єктивний аспект передбачав умови сімейного виховання: склад сім'ї, житлово-побутові умови, наявність засобів масової інформації, створення для дитини потрібних умов для навчання і праці, сімейні традиції. Суб'єктивний аспект педагогічної культури характеризував діяльність батьків у вихованні дітей за таких умов: усвідомлення ними мети і завдань сімейного виховання, відповідальне ставлення до їх виконання, особливості вимог, що висуваються до дітей, ставлення до дитини як до людини, що росте й розвивається, поєднання вимогливості з повагою, розумний вибір методів виховного впливу, пошук способів взаємодії сім'ї та школи, вміння аналізувати власний педагогічний досвід і робити з нього правильні висновки, здатність змінювати стосунки з дітьми відповідно до віку та знаходити шляхи взаємодії з ними.

У середині 60-х років ХХ ст. з'явилися нові підходи до системи виховання дитини. Особливе місце в педагогічній системі цього часу посідали питання гармонізації виховних впливів, створення і наповнення новим змістом системи шкільно-сімейного виховання, єдності роботи школи, сім'ї і громадськості.

На жаль, робота з батьками характеризувалася переважно через сприйняття школи як провідної установи у системі виховання учнів. Бачення сім'ї, її ролі у вихованні дитини, залучення матері чи батька до виховного процесу спостерігалось лише з погляду шкільного процесу. В архівних матеріалах практично немає матеріалів на підтвердження того, що батьки були ініціаторами у процесі навчання чи виховання своїх дітей.

Спільність інтересів держави і народу, єдність виховних цілей сім'ї і суспільства реалізував один із основних принципів комуністичного виховання – принцип взаємодії школи, сім'ї і громадськості, що був закріплений Основами Законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту (1973). Можливість реалізації цього принципу в умовах розвинутого соціалізму забезпечувалася спільною метою виховання всіх соціальних інститутів виховання, повною взаємодією прагнень особистості, її інтересів та інтересів суспільства.

В Основах законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту зазначено, що освіта в СРСР була дійсно всенародною справою. Держава, сім'я і громадські організації спільними зусиллями

забезпечували виховання і навчання підростаючого покоління. Особливу роль у розвитку народної освіти належало педагогічним працівникам, діяльність яких ґрунтувалася на високій свідомості професійної та громадської відповідальності за належну якість навчання й комуністичного виховання молодого покоління [4, с. 93].

Архівні документи свідчать, що посилення пропаганди педагогічних знань серед батьків та населення відбувалося через організацію в усіх середніх та восьмирічних школах університетів або лекторіїв для батьків. У постановках ЦК КПРС “Про стан і заходи лекційної пропаганди” та “Про подальше поліпшення ідеологічної, політико-виховної роботи” (1979) йшлося про благородну працю радянської інтелігенції щодо пропаганди політичних та наукових знань, виховання радянських людей [1]. За участю педагогічних колективів на підприємствах міст, у районах республіки організовувались Дні науки, під час яких читалися цикли лекцій і проводилися науково-теоретичні конференції, тематичні вечори, усні журнали. Створювалися народні університети для різних категорій населення: вчителів, батьків, наставників молоді. Впроваджувалось перспективне планування, яке уможливлювало проведення лекційної пропаганди комплексно, диференційовано, предметно.

Важливим завданням громадськості підприємств, установ було підтримання тісних зв'язків зі школами, в яких навчалася більшість дітей їхніх робітників і службовців. Підшефним школам допомагали у здійсненні загальної обов'язкової середньої освіти, поліпшенні матеріально-технічної бази і умов виховання дітей. Організувалось шефство цехів, бригад, підприємств, для цього надавали молодих робітників вожатими в піонерські загони, керівниками гуртків, подавали школі допомогу в організації виробничого навчання школярів, їхньому працевлаштуванні, набутті спеціальності, допомагали широко розгорнути спортивно-масову роботу з учнями, організували бази відпочинку, табори праці і відпочинку. Особлива увага приділялася роботі з певними школярами, шефству над ними.

Велику допомогу школі у боротьбі за вихованість учнів і формування у них комуністичної моралі надавали ради сприяння сім'ї і школі, які були створені на підприємствах, у колгоспах і радгоспах району. Педагогічні колективи розгортали роботу з озброєння педагогічними знаннями батьків і населення [1].

Наприкінці 70-х – початку 80-х років у теорії виховання з'явилося нове, маловідоме раніше поняття “підхід до виховного процесу”.

Його розуміли як виокремлення основного в педагогічному явищі, як “бінокль”, у який педагог розглядає предмет свого дослідження: системний підхід, структурний підхід, комплексний підхід, діяльнісний підхід до виховання, творчий підхід, диференційований підхід, індивідуальний підхід, суб’єктивно-об’єктивний підхід.

Зокрема, комплексний підхід об’єднував різномірні фактори, які мали важливе значення для виховання: а) єдність цілей і напрямів виховного впливу; б) поліпшення планування і координації роботи всіх ланок, що займалися вихованням; в) охоплення виховним впливом усього населення, зокрема батьків; г) впровадження виховного впливу в соціальну практику; д) постійна перевірка виховних зусиль та їх ефективність [6, с. 4–12].

Розглядалися основні компоненти комплексного підходу і стосовно підвищення педагогічних знань батьків. Підвищення їх педагогізації спрямовувалася на:

– цілеспрямовану організацію всіх сфер діяльності для ідейно-моральної загартованості у процесі трудової й суспільно-політичної діяльності;

– розуміння тісної взаємодії усіх соціальних інститутів і факторів комуністичного виховання (школи, сім’ї, піонерських і комсомольських організацій, трудових колективів, громадськості) [3, с. 48–49].

Такий підхід мав докорінно покращити систему виховання в країні, посилити вплив школи на сім’ю, на підвищення педагогічної культури дорослого населення, забезпечення єдності виховних взаємодій школи, сім’ї і громадськості.

Зокрема, 2,5 млн. батьків було охоплено навчанням у народних університетах педагогічних знань. Особливо високий відсоток охоплення батьків народними університетами спостерігався в Дніпропетровській, Кримській, Кіровоградській, Херсонській та Чернівецькій областях. По всій республіці запроваджувався покласний педагогічний всеобуч, який давав батькам глибокі знання з педагогіки, психології, фізіології, гігієни з урахуванням віку їх дітей та надавав постійну педагогічну

допомогу протягом усього періоду навчання дітей у школі.

Значна робота проводилася з молодими батьками. Понад 390 тис. навчалася в школах молодих батьків. Певну допомогу батькам надавали консультаційні пункти, яких у республіці налічувалося понад 14 тис., зокрема 6,1 тис. – за місцем роботи або проживанням батьків. Досить розгалуженою в республіці була мережа педагогічних лекторіїв, у яких щорічно для батьків читалося понад 50 тис. лекцій на теми сімейного виховання дітей.

Значна увага приділялася створенню кабінетів педагогічної освіти батьків. Особливо інтенсивно вони створюються в Херсонській, Миколаївській, Одеській, Кіровоградській, Черкаській, Львівській, Донецькій, Волинській і Дніпропетровській областях. Усього в областях республіки їх налічувалося близько 1300. Щоб надати організаційну і методичну допомогу організаторам педагогічного всеобучу батьків, видавався збірник “Педагогічні знання – всім батькам” у якому подавалася програма-мінімум педагогічних знань для батьків, оскільки вона визначала зміст педагогічної освіти.

Основною громадською формою педагогічної освіти батьків у районі (місті) був народний університет педагогічних знань для батьків, важливими завданнями якого були:

а) залучення батьків дітей дошкільного і шкільного віку до оволодіння системою педагогічних знань;

б) озброєння батьків та осіб, що їх замінюють, педагогічними знаннями, уміннями і навичками виховання дітей у сім’ї;

в) прищеплення батькам навичок педагогічної самоосвіти;

г) вивчення і поширення кращого досвіду виховання дітей у сім’ї;

д) поширення педагогічних знань серед населення.

Загалом кількість, народних університетів в Українській республіці була достатньою для повноцінного забезпечення педагогічних знань дорослого населення і батьків. Навчання в народних університетах проводилося терміном від одного року до неперервно діючих. Кількість народних університетів за 1976–1980 роки подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Кількість народних університетів						
1976 рік						
Усього	Однорічні	Дворічні	Трьохрічні	П’ятирічні	Десятирічні	Неперервної дії
114	37	46	31	–	–	–
1977 рік						
114	37	46	31	–	–	–

1978 рік						
114	37	46	32	–	–	–
1979 рік						
115	38	46	31	–	–	–
1980 рік						
115	38	46	31	–	–	–

Народні університети для батьків поділялися на факультети:

1. Молодих та майбутніх батьків.
2. Батьків дошкільнят.
3. Батьків дітей-шестиліток.
4. Батьків школярів, із них батьків дітей 1-х класів, 2-х класів, 3-х класів і т.д.
5. Батьківського активу.
6. Батьків-лекторів із педагогічних проблем [1].

Отже, навчаючись у народних університетах, відвідуючи лекторії для батьків, залучаючись до роботи ради сприяння сім'ї і школі, громадських організацій за місцем проживання чи трудової діяльності, підвищуючи свою педагогічну культуру, батьки мали можливість поглиблювати розуміння психолого-педагогічних основ сімейного виховання, усвідомлювати громадянську потребу розвитку фізично здорової, інтелектуальної, високоморальної особистості дитини. Разом з цим зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, потребують подальшого дослідження питань, пов'язаних з розвитком педагогічних знань батьків та шляхів підвищення їхньої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний архів Кіровоградської області : фонд 3175, опис 7, справи 173; 144; 252.
2. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України. [упоряд. С. Г. Мельничук]. – Кіровоград, 2004. – 186 с.
3. Комплексний підхід к вихованню школярів : Сб. статей / Сост. Л. И. Филатова, Т. В. Сорокина; Под ред. Л. К. Балясной. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
4. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. [Составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
5. Скнар О. І. Педагогічна культура сім'ї / Олександр Скнар. – К.: т-во "Знання" УРСР, 1984. – 48 с.
6. Смирнов Г. В. К вопросу о комплексном подходе к воспитанию // Г. Смирнов. – Советская педагогика. – 1976. – № 12. – С. 4–12.
7. Ушинский К. Д. Про сімейне виховання / [упорядн. О. Т. Губко]. – К. : Вид-во "Радянська школа, 1974. – 151 с.
8. Центральний державний архів влади : фонд 166, опис 1, справа 810.
9. Центральний державний архів влади : фонд 166, опис 15, справа 765.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тихонова Наталія Георгіївна – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Наукові інтереси: взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів.

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ГРИ (НА ПРИКЛАДІ НАРОДНИХ ІГОР)

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

У статті звертається увага на сутність та структуру майстерності педагога в організації гри, її залежність від етнопедагогічної компетентності; визначається виховний потенціал ігор народів світу.

В статті обрацається внимание на суцність и структуру мастерства педагога в организации игры, ее зависимость от этнопедагогической компетентности; определяется воспитательный потенциал игр народов мира.

Ключові слова: педагогічна майстерність, народна педагогіка, етнопедагогічна компетентність учителя, гра, ігри народів світу.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Світові тенденції демократизації суспільства, глобалізації економіки зумовлюють зміни концептуальних підходів до освіти, оновлення її змісту, технологічного забезпечення. Багатофункціональність ігрової діяльності, значення гри як випробуваного віками засобу для формування особистості

дитини актуалізують ігрові технології, майстерність їх застосування сучасними педагогами з метою реалізації орієнтирів вітчизняної системи освіти на сприяння «національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури», сформульованих у «Національній доктрині розвитку освіти» [3, 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми ґрунтується на наукових знахідках ряду дослідників, які в різні часи з'ясували сутність гри (Ф. Бойтендайк, К. Гросс, Д. Б. Ельконін, Й. Хейзінга, Ф. Шиллер, В. Штерн), визначали її педагогічну цінність (Л. В. Артемова, Н. П. Анікєєва, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. С. Газман, Р. І. Жуковська,

О. В. Запорожець, Д. В. Менджерицька, Н. Я. Михайленко, О. П. Усова, В. І. Устиненко, М. Г. Яновська та інші), характеризували педагогічну майстерність та її елементи (Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич та інші), висвітлювали особливості застосування ігрових технологій у педагогічному процесі (Н. В. Кудикіна, Т. І. Поніманська, О. Г. Штепа, П. М. Щербань). Питання майстерності педагога в організації гри, взаємозв'язок цієї проблеми з етнопедагогічною компетентністю вчителя-вихователя не знайшли належної характеристики в науковій літературі, що і визначило мету і завдання даної статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити сутність та структуру майстерності педагога в організації гри, її взаємозв'язок з етнопедагогічною компетентністю фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майстерність педагога в організації гри ми визначали, опираючись на результати досліджень І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноса, О. Г. Мирошник, Н. М. Тарасевич в галузі професійної майстерності педагога [5, 3034]. Враховуючи запропоноване ними визначення педагогічної майстерності, ми вважаємо, що майстерність педагога в організації гри може бути визначена як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує ефективну організацію ігрової діяльності дітей певного віку. Відповідно, елементами цього аспекту майстерності виступають гуманістична спрямованість діяльності педагога, його компетентність у визначеній галузі та педагогічна техніка, уміння якої реалізується на базі розвинених педагогічних здібностей (у першу чергу, комунікативних, креативних, організаторських, перцептивних).

Професійна компетентність педагога, який здатен майстерно організувати гру, ґрунтується на етнопедагогічній компетентності. Це твердження пояснюється, у першу чергу, трьома основними положеннями: 1) давністю феномена гри; 2) багатством народного педагогічного досвіду в цій галузі; 3) потребою врахування сучасним педагогом етнічного складу населення України, реалізації зазначених провідних орієнтирів вітчизняної системи освіти.

Етнопедагогічна компетентність розглядається нами як різновид педагогічної компетентності та складова педагогічного професіоналізму, що передбачає володіння педагога системою етнопедагогічних знань, умінням грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах. Етнопедагогічна компетентність у майстерній організації гри має такі компоненти:

1) динамічна система знань про теорії походження гри, їх обумовленість домінуючими на певних територіях у певний період розвитку суспільства поглядами на дитину та дитячу гру; ознайомленість з ігровими культурами різних народів світу; знання відомих класифікацій народних ігор; 2) інтерес до української ігрової культури та ігрових культур інших народів світу; установки на професійне самовдосконалення в цій галузі; готовність до організації ігрової діяльності дітей з урахуванням етнопедагогічних надбань людства; 3) високий рівень професійності психічних процесів, сформованість професійно важливих особистісних якостей (відповідальність, доброзичливість, толерантність, емпатійність, спостережливість, креативність, адекватна професійна самооцінка); 4) інтелектуальні та практичні уміння, які дозволяють творчо оперувати надбаннями світового народного досвіду в галузі організації гри з метою виховання сучасних дітей (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, прикладні); зорієнтованість на вдосконалення цих умінь. Названі компоненти ми будемо мати на увазі при характеристиці різних елементів майстерності педагога в організації гри.

Гуманістична спрямованість діяльності педагога, який організовує гру, виявляється на різних етапах її організації. При попередній підготовці до гри – в усвідомленні цінності пропонуємої гри для розвитку не лише групи, а й конкретної дитини; у якісній підготовці ігрового інвентаря; у підборі та відпрацюванні засобів і прийомів залучення всіх дітей до гри. На етапі безпосередньої організації гри – у виявленні доброзичливості, привітності через міміку, пантоміміку, інтонації у мовленні; кмітливості через грамотне зацікавлення, чітке пояснення правил гри, уникнення конфліктних ситуацій; толерантності, оптимізму, спостережливості, тактовності через терпляче роз'яснення складного моменту, врахування ідей дітей, їхніх інтересів, об'єктивний розподіл ролей та оцінку успіхів дітей у грі, вчасну допомогу окремим учасникам гри тощо.

Компетентність педагога в організації гри передбачає оволодіння фахівця системою знань про походження, теорії гри, класифікацію ігор, їх багатофункціональність, вимоги до організації, специфіку організації ігор різних видів та ігрових форм навчання і виховання для дітей різних вікових категорій. Враховуючи, що названі знання об'єднані в межах теорії виховання, вони тісно переплітаються зі знаннями в галузі загальної, вікової, соціальної психології; загальної педагогіки, дидактики, педагогіки сімейного виховання, історії педагогіки; етики, естетики, соціології; історії,

етнографії тощо. Важливо, що система цих знань має динамічний характер, повинна постійно оновлюватись.

Етнопедагогічний аспект визначеної компетентності, конкретизуючи вище сказане, передбачає знання педагогом традиційних ігор українців та інших народів, закличок, ustalених способів розподілу ролей, прийомів стимулювання активності гравців, мирилок. Наприклад, за звичаями багатьох народів, як зазначає Г. В. Довженко, «лише зрідка вибір ведучого відбувався за загальною домовленістю гравців». «Здебільшого, пише дослідниця, використовувались способи, що забезпечували рівні шанси всім учасникам гри» [2, 132]. До таких способів відносяться лічилки, зговірки, жеребкові примовки і дії, лічба. Так, українська народна лічилка, яка, на перший погляд, виявляє пустощі дітей, гру слів і звуків:

Одинці, двінці,
Люди, німці,
Конси, ронси,
Дивир, дикса, ддя,

насправді являє собою деформовані форми числівників української мови, які ввібрали деякі елементи циганської, французької, німецької і єврейської мов [2, 137]. Знання таких тонкощів змісту лічилок та майстерне оперування ними на практиці сприятиме стимулюванню розумового розвитку дітей, піднесенню авторитету педагога тощо.

Професійні уміння організації гри в межах педагогічної майстерності підпорядковані педагогічній техніці та розподіляються на дві групи: 1) уміння володіти собою в процесі гри (мімікою, пантомімікою, голосом, емоціями, увагою тощо); 2) уміння організовувати гру, застосовувати сучасні технології, взаємодіяти з дітьми під час гри з метою вирішення основних та другорядних педагогічних завдань. У цій статті ми звернемось до умінь педагога вирішувати в процесі гри завдання різних напрямків виховання.

Одним з проблемних моментів організації гри для майбутніх фахівців, як свідчить практика професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів, соціальних педагогів, є зацікавлення дітей грою. Знання історії різних ігор, подібних ігор різних народів, традиційної атрибутики народних ігор, закличок удосконалить уміння педагогів актуалізувати ту чи іншу гру для дітей, мотивувати їхню діяльність.

Е. Б. Тейлор, наприклад, досліджуючи первісну культуру, звернув увагу на привабливість для дітей звуків доквілля. Він писав, що англійські діти здавна «забавляються наслідуванням крику тварин», а новозеландці полюбляють гру, під час якої вони хором створюють враження «вищання пилки чи

рубанка», «пострілу з рушниці» [7, 69]. Ж. Ледлофф, М. Стингл описували індіанців, які легко відтворювали крики синичок, орлів, інших птахів. Цікаво, що дорослі австралійці, розважаючись з дітьми, пропонували їм визначити створений звуковий образ відомої тварини (тож, виступаючи в ролі організатора гри, були спостережливими, добре володіли своїм голосом). Адаптована передача частини цієї інформації дітям сприятиме зацікавленню подібними іграми українців: імітація крику журавлів («Кру-кру-цукру-кру, кругом-кругом-кругом, кру-кру-цукру, нема-нема, кру-кру-ключем, ключем-ключем!»), щебету ластівки («Червачі-брухачі, випили, виїли: нам нема нічого») [4, С.299]; відповідатиме завданням ігор типу української «Соловечку, сватку, сватку» (діти показують, як росте мак), російської гри «Павучки» (гурт з декількох дітей імітує рухи комах з великою кількістю ніг), казахської гри «Сова» (гравці, подібно до жабенят, кумкають, як козенята – мекають, як жеребчики – іржуть).

Подібні ігри при грамотній їх організації можуть бути спрямовані на вирішення завдань розумового, фізичного, морального, еколого - естетичного виховання через розвиток пам'яті, уважності, естетичної сприйнятливості, уважності до зовнішніх властивостей різних об'єктів природи (звуки: висота, ритм, тембр, темп; рухи: пластика, послідовність, просторове розташування тощо), товариських якостей, згуртованості, розвитку слуху, голосового апарату, координації рухів тощо.

Зацікавлення матиме розвивальний характер, якщо вчитель виявлятиме свої знання аналогічності ігор народів світу українським народним іграм. Наприклад, до української народної гри «Гилка» подібні російська «Лапта», німецька народна гра «Шлагбаль», румунська «Ойна», швейцарська «Хорнус», грузинська «Гавра», англійський «Крикет» тощо. Багатьом народам відомі ігри, схожі на гру «Довга лоза», у якій діти за певними правилами перестрибують один одного. Грі у піжмурки подібна грецька гра «Мідна муха» [1, 116]. Такі порівняння заохочують дітей до самоосвіти, удосконалення своїх знань з географії, народознавства.

Поповнити знання дітей про народи, які живуть на Землі, їхню культуру, піклуватись про етнічну самоідентифікацію вихованців можна під час організації ігор різних народів, а також ігор про різні народи. Наприклад, Л. В. Ракава, описуючи ігрові традиції білорусів, згадує гру дітей в індіанців, яка передбачала зміну кольору шкіри, завдяки чорниці, суніям та глині, відтворення способу життя американських народів [6, 78]. Керівництво такою грою передбачає уточнення

і розширення знань дітей про індіанців, їхні національні ігри та іграшки.

Аналіз педагогом відомих народних ігор приведе його до висновку, що значна кількість ігор малої та середньої рухливості, пропонує сучасним школярам, є традиційними для народів Півночі (чукчі, ескімоси, юкагири, коряки, інші). До таких ігор можна віднести ігри з пальцями рук, з ниточками, перетягування канату, ходьба на п'ятах. Цікавою та повчальною для дітей буде інформація про інші специфічні ігри цього регіону: ігри з пальцями рук («Акилук-мизинчик»), «Хто сильніший?», ігри з камінням (піднімання, пхання, «Влуч у череп кита», «Хто сильніше з камінням у руках», «Відбий камінь», «Жонглювання»), змагання в пліганні на покритій жиром шкірі моржа, у повзанні на колінах, ігри з нитками («Фігури», головоломки), ігри з паличками. Важливим для удосконалення майстерності педагога є опис поведінки дорослих у різноманітних іграх. Так, у народів Півночі люди старшого віку ніколи не залишались байдужими до ігор дітей. Вони підтримували учасників ігор, вболівали за них, часто (і в 60 років) брали в них безпосередню участь. У деякі ігри, зазначає А. М. Фролова, грали обов'язково і дорослі, і діти. Наприклад, в ескімоській грі у м'яча («Анкфкусельк») – дорослі починали гру, а діти завершували [8, 131]. Згадані ігри допомагають вирішити не лише завдання фізичного виховання, а й морального, розумового, естетичного.

Елементи ігрових традицій різних народів можуть застосовуватись у сучасних іграх. Так, Й. Хейзінга нагадує про традиції віршотворення і декламування у різних народів: два фіни при читанні «Калевали» сидять один проти одного, тримаючись за руки, і розхитуються вперед і назад, змагаючись у декламації віршів; подібний звичай описується в давньонорвежській сазі; важливим умінням на Далекому Сході вважалась імпровізація віршів у паралельному відтворенні [9, 74–76]. Виконання під час ігор віршів з певними рухами покращить якість запам'ятання ігрового матеріалу, сприятиме розвитку відчуття ритму, дослідницьких умінь вихованців.

Одним з різновидів народних ігор А. В. Цюць називає рухові ігри та забави зі співом, приказками та примовками („Женчичок-бренчичок“, „Маківочка“, „Ракнеборак“). Виконання таких ігор є цінним як для дитини, так і для педагога, так як удосконалює дихання, постановку голосу, організаторські уміння, акторські здібності. Володінню власними емоціями сприяють такі українські народні ігри, як «Була в лісі?», «До баби по сіль», «Сміх». Тож, організація

народних ігор педагогом сприятиме удосконаленню і його загальної професійної майстерності.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, майстерність педагога в організації гри може бути визначена як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує ефективну організацію ігрової діяльності дітей певного віку. Елементами цього аспекту майстерності виступають гуманістична спрямованість діяльності педагога, його компетентність у визначеній галузі та педагогічна техніка, уміння якої реалізується на базі розвинених педагогічних здібностей. Майстерність педагога в організації гри ґрунтується на його етнопедагогічній компетентності, що обумовлено багатством вивреного віками народного педагогічного досвіду в царині ігрової культури.

Перспективами вивчення проблеми може бути розгляд педагогічних технологій ознайомлення дітей різних вікових категорій з народними іграшками, дослідження традиційних етнопедагогічних засобів стимулювання активності дітей у грі та особливостей їх застосування в процесі виховання сучасних школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бекь-де-Фукьєр Л. Игры древних / Л. Бекь-де-Фукьєр. – К.: Типография В. И. Давиденка, 1877. – 220 с.
2. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор (віршовані жанри) / Галина Василівна Довженко. – К.: Наукова думка, 1981. – 172 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. №7. – С. 4–10.
4. Дитячі пісні та речитативи / [упор. Г. В. Довженко, К. В. Луганська]. – К.: Наукова думка, 1991. – 408 с.
5. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Ракава Л. В. Традиції сямейнага вихавання у буларускай весцы / Любоу Васільеуна Ракава. – Мінск: «Ураджай», 2000. – 112 с.
7. Тейлор Э. Б. Первобытная культура: в 2 т. / Эдуард Б. Тейлор. – Спб.: Издание редакции журнала «Знание», 1872. – Т. 1. – 383 с.
8. Фролова А. Н. Этнопедагогика детства коренных народов Северо-Востока России / Алла Николаевна Фролова. – Магадан: Кордис, 2001. – 231 с.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens. Опыт исследования игрового элемента в культуре / Й. Хейзинга // Самосознание европейской культуры XX века / [сост. Р. А. Гальцева]. – М.: Издательство политической литературы, 1991. С. 69–95.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Ткаченко Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Євгенія ТОКАРЬ (Кіровоград)

У статті розглянуто існуючі в літературі підходи до управління освітніми системами і якістю підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, проаналізовано принципи управління освітою.

В статті розглядаються існуючі в літературі підходи до управління освітніми системами і якістю підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, проаналізовані принципи управління освітою.

Ключові слова: управління, управління якістю підготовки, принципи управління.

На сьогоднішній день освіта стала одним із вагомих факторів, що визначають стійкий розвиток суспільства та успішне вирішення багатьох проблем як національного, так і загальнолюдського характеру. Розвиток сучасної освіти, зокрема в напрямку підвищення її якості, зумовлений сучасною соціально-економічною ситуацією, знаходиться в полі зору багатьох науковців, суспільства та держави в цілому. Проблема забезпечення якості освіти актуалізується загальними тенденціями розвитку цивілізації в XXI столітті, яке називають сьогодні «віком якості» [7, с. 14]. Окрім того, інтерес до оцінки якості освіти та її підвищення викликаний процесами інтернаціоналізації та глобалізації, які вимагають співставлення національних освітніх систем та критеріїв якості.

Постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу є одним з пріоритетних напрямків державної політики України в галузі освіти, визначені Національною доктриною розвитку освіти. Така спрямованість є відбиттям світової тенденції інноваційного розвитку освітніх систем, а її головним завданням є збереження і забезпечення належного рівня професійної підготовки спеціаліста і пошук механізмів його підвищення. Адже сьогодні суспільство потребує високоосвічених конкурентноздатних фахівців якісно нового типу: ініціативних, заповзятливих, таких, які легко адаптуються до змін, які спроможні належно виконувати професійні функції, здатних до аналізу складних ситуацій і прийняття відповідальних рішень. В нових економічних умовах саме освіта стає одним із факторів, які забезпечують розвиток і економічне зростання громадянського суспільства. Висунення нових вимог до фахівців, а також до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах актуалізують проблему управління якістю освіти як на загальнодержавному рівні,

так і на рівні кожного навчального закладу зокрема.

Питання забезпечення якості сучасної освіти, створення систем оцінки та управління нею є предметом дослідження багатьох вчених в галузі педагогіки, філософії, соціології, економіки. Окремі питання забезпечення та оцінки якості освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, пошук шляхів, методів та механізмів управління цією якістю розробляють О.І.Субетто, М.М.Поташник, Л.Н.Давидова, А.В.Чернецов, Н.В.Ізотова, О.О.Андрєєв, О.Д.Клубис, Н.О.Селєзньова, Б.А.Жигалев, Л.П.Одерій, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько та інші.

Мета цієї статті полягає в аналізі існуючих методологічних підходів до управління в галузі освіти та освітніх процесів, визначенні принципів управління якістю підготовки майбутніх фахівців. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) проаналізувати існуючі в літературі точки зору та підходи до управління освітніми системами; 2) окреслити принципи управління якістю освіти та професійної підготовки.

Починаючи розгляд проблем управління якістю освіти, вважаємо за доцільне звернутися до визначення категорії «управління», яка широко використовується не лише в педагогіці, а й в багатьох галузях. В науці термін «управління» тлумачиться з трьох позицій [19, с. 234]:

1) управління як діяльність (В.С.Лазарєв, Г.Х.Попов, М.М.Поташник, А.Фойоль та ін.). Визначення управління як діяльності важливе з точки зору орієнтованості на отримання предметного результату, але воно не акцентує увагу на зміні в ході цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу;

2) управління як вплив однієї системи на іншу (В.Г.Афанасьєв, Л.Б.Ітельсон, О.А.Орлов, Н.Д.Хмель та ін.). Управління розглядають як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміна останнього в результаті впливу на інший об'єкт, який також призводить до зміни останнього. Але ця точка зору майже не бере до уваги суб'єкт-суб'єктну природу управління, оскільки активність визнається лише за тим, хто управляє, а той, ким управляють, сприймається як пасивний виконавець;

3) управління є взаємодією суб'єктів (В.Г.Афанасьєв, В.І.Зверєва, П.І.Третьяков, Т.І.Шамова та ін.). таке розуміння управління

передбачає взаємну зміну тих, хто управляє, і тих, ким управляють.

Наявність трьох підходів до тлумачення категорії «управління» цілком логічно відображається у величезній кількості визначень цього поняття. Наведемо лише деякі з них. Відтак, в загальноновизнаній довідковій літературі під управлінням розуміється елемент, функція організованих систем різноманітної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їхньої визначеної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програм і цілей [15, с. 1388]. П.І.Трегьяков, С.М.Мітін та Н.М.Бояринцева визначають управління як системний процес планування, організації, мотивування та контролю, який дозволяє сформулювати та досягти цілей функціонування організації [16, с. 11], а розглядаючи управління освітньою установою наголошують, що під цією категорією мається на увазі цілеспрямована ресурсозабезпечена взаємодія керуючої та керованої підсистем по досягненню запланованого результату (мети) [там само, с.97]. Окрім наведених вище Словник з педагогіки доповнює визначення терміну управління як цілеспрямованої діяльності по узгодженню суб'єкт-суб'єктних відношень і дій для підтримання системи і приведення її в заданий (програмований) стан [8, с. 360]. Ще один вчений, В.О. Сластьонін, також наголошує на визначенні управління як діяльності, яка, на його думку, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління у відповідності до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації [14]. Стверджуючи, що більшість дослідників категорію «управління» розуміють як вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, з тим, щоб ефективно здійснювати переходи в якісно новий стан, який сприяє досягненню поставлених цілей, Л.Н.Давидова дещо розширює власну точку зору на досліджуване поняття і визначає його як цілеспрямований процес організації умов, які впливають на діалектичний стан компонентів і результатів функціонування системи [4, с. 59]. Таким чином з наведених вище визначень стає зрозумілим, що, окрім розуміння управління як діяльності, впливу та взаємодії, ця категорія також визначається як процес і як функція.

Об'єктами управління можуть бути різні системи: біологічні, технічні, соціальні. Одним із різновидів соціальних систем є система освіти, і вищої освіти зокрема, для якої саме зараз характерний пошук шляхів і механізмів її вдосконалення. Серед напрямків модернізації системи управління освітою Д.О.Новіков окремо виділяє управління якістю [10, с.19].

Подібної точки зору дотримуються і Е.В.Злобін, С.В.Міщенко та Б.І.Герасимов, які підкреслюють, що управління освітніми організаціями неможливе без управління якістю освіти [6, с.11]. Ми вважаємо, що система управління якістю освіти є однією з підсистем цілісної системи управління освітою і їй притаманні всі основні характеристики системи управління освітою загалом. Цілком логічно, що розуміння категорії «управління» в сучасній науці знайшло своє відображення у визначенні поняття «управління якістю освіти». Відтак, за визначенням Н.О.Селезньової, управління якістю вищої освіти – це вплив на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку (покращення) якості по відношенню до всіх об'єктів і процесів у вищій освіті з боку «суб'єкта управління» і організація ним зворотного зв'язку (контролю, оцінки, аналізу) у відповідності до сформульованих цілей, норм, стандартів [13, с.12]. На підтримку значення нами в першому розділі цієї роботи думки про доцільність використання синонімічно відносно вищої освіти понять «якість освіти» та «якість професійної підготовки» відмітимо, що Н.О.Селезньова також наголошує що в широкому сенсі управління якістю вищої освіти визначається як управління відношенням адекватності (відповідності) вищої освіти (як соціального інституту) соціальним нормам якості, а у вузькому сенсі – це управління якістю підготовки фахівців з вищою освітою [там само].

За М.М.Поташником управління якістю освіти – це особливе управління, організоване і спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не лише кращих, ніж раніше, не тих, що виходять самі по собі, а цілком визначених, заздалегідь прогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти, причому цілі (результати) мають бути прогнозовані операціонально в зоні потенційного розвитку учня (випускника), тобто мова завжди іде про найвищі, можливі для конкретного учня, про оптимальні результати [18, с. 184-185].

В роботах Г.О.Бордовського, А.О.Нестерова та С.Ю.Трапіцина управління якістю освітнього процесу визначається як цілеспрямована, комплексна і скоординована діяльність керівного складу, педагогів і тих, хто навчається з реалізації впливу на освітній процес з метою досягнення відповідності рівня професійної підготовленості випускників вузу нормам, встановленим освітніми стандартами і кваліфікаційними вимогами до фахівця [2, с. 36].

Отже, управління якістю освіти також розглядається вченими з різних позицій і визначається як діяльність, сукупність процесів, вплив і взаємодія. Ми погоджуємось з точкою

зору Д.О.Новікова [10, с.40], що, оскільки управління здійснює суб'єкт, то воно є діяльністю. З нашої точки зору така діяльність складається з взаємопов'язаних і взаємообумовлених процесів, а в її ході відбувається вплив і взаємодія керуючої і керованої систем.

Аналіз різноманітних джерел з питань управління освітніми системами та якістю освіти [6; 16; 19] виявив наявність багатьох теоретико-методологічних підходів до досліджуваної проблеми. Відтак, в теорії управління визначились системний, програмно-цільовий, ситуаційний, синергетичний, функціональний(процесний), рефлексивний підходи та ін. Спробуємо коротко охарактеризувати зазначені вище підходи. Так, *системний підхід* дозволяє розглядати освітню організацію як систему і підкреслює взаємозалежність окремих частин організації. Крім того, Е.В.Злобін наголошує також на взаємозалежності організації та оточуючого середовища [6]. Компоненти соціально-педагогічних комплексів складають єдине ціле і взаємодіють, що забезпечує як саме існування системи в певних рамках, так і її розвиток.

Т.І.Шамова розглядає *системно-кібернетичний підхід* до управління, який орієнтує викладача на створення умов для максимального засвоєння навчальної інформації за мінімальний час [19, с. 252].

Під впливом системного, як зазначає Е.В.Злобін, відбувалося формування *програмно-цільового підходу*, за якого управління характеризується спрямованістю змісту і організації навчання на кінцеві цілі професійно-освітнього процесу [6]. Розробники цього підходу, В.М.Казаков та Н.О.Селезніова зазначають, що в основу системи програмно-цільового управління якістю підготовки спеціалістів покладений професійно-діяльнісний принцип організації навчального процесу, а відмінною особливістю такого методологічного підходу є орієнтація навчання студентів на всіх його етапах на досягнення ключових кінцевих цілей, а саме готовності випускників вузу до виконання професійної діяльності у відповідності до встановлених норм (вимог) [17, с. 6].

Сутність *ситуаційного підходу* полягає в тому, що ефективність і доцільність управлінських реакцій визначається ситуацією, що склалася, і найбільш дієвими є ті з них, які найбільш повно відповідають цій ситуації. Т.І.Шамова зазначає, що будучи логічним продовженням системного підходу до управління освітніми системами, ситуаційний підхід дозволяє вибрати найбільш ефективні прийоми управління в конкретній ситуації [19, с. 252], а його основною ідеєю є те, що управлінські рішення необхідно приймати на

основі вивчення всієї сукупності ситуаційних факторів [6].

Вивчаючи питання управління освітніми системами, велика кількість вчених [6; 19] наголошує на розвитку *процесного (або функціонального) підходу*. За такого підходу управління розглядається як процес, серія безперервних взаємопов'язаних дій (управлінських функцій), кожна з яких також є процесом.

Синергетичний підхід до управління пов'язаний з ідеями переходу керованих систем в режим розвитку, тобто перехід в якісно новий стан. Синергетика пов'язана з теорією самоорганізації і вивчає системи, які самі організуються і розвиваються на основі постійної і активної взаємодії з зовнішнім середовищем [19, с. 252], а сутність синергетичного підходу полягає у виявленні і вивченні загальних закономірностей, які керують процесами самоорганізації в системах різної природи, в тому числі і в управлінні освітніми системами [16, с. 81-82].

Останнім часом значного розвитку набув *рефлексивний підхід* до управління освітніми системами, активну розробку якого знаходимо в роботах Т.І.Шамової та П.І.Третьякова [16; 19]. Рефлексивний підхід передбачає стимулювання внутрішніх зусиль особистості, її саморозвитку. Як зазначає Т.І.Шамова, якісною характеристикою рефлексивного управління є той факт, що результат взаємодії того, хто управляє, і того, ким управляють, виражається в тому, щоб у останнього розвинулися здатності до самоуправління своєї діяльності [19, с. 259]. За такого підходу проявляється суб'єкт-суб'єктна природа управління, коли і той, хто управляє, і той, ким управляють, є рівноправними учасниками цього процесу.

Окреслені вище підходи до управління освітніми системами не вичерпують всього їхнього переліку. В роботах вже зазначених авторів [6; 16; 19] охарактеризовані також підхід до управління за результатами, виділення шкіл управління, діяльнісний, анархічний, технологічний, психоаналітичний, біхевіористичний підходи та інші, на які спираються управлінці-практики в своїй діяльності. Всі зазначені підходи є теоретичною базою для ефективного здійснення управлінської діяльності в сфері освіти і для управління якістю освіти зокрема. Ми погоджуємось з думкою ряду вчених [6] про те, що при рішенні проблем управління освітніми системами спостерігається взаємне проникнення окреслених вище підходів, а в сучасних умовах розвитку освітньої галузі доцільним є комплексне застосування різноманітних підходів до управління, в залежності від виду та складності вирішуван

завдань, як найбільш загальних теоретичних засад.

Як і будь-яка інша діяльність управління базується на дотриманні низки принципів. Під принципом дослідники розуміють основні керівні положення, на які орієнтується менеджер в процесі управління, і які визначають вимоги до змісту, структури, організації цього процесу [9, с.106; 16, с.109]. В свою чергу, М.В.Гриньова та О.Г.Штепа під принципом управління розуміють фундаментальне вихідне положення, що впливає із стійких тенденцій, закономірностей існування й розвитку конкретної системи [3, с.12]. Слід відзначити, що в літературі зустрічається величезна кількість можливих варіантів принципів управління освітніми системами, які різняться за формою, але в більшості своїй схожі по суті. Тому наведемо точки зору різних дослідників на сукупність принципів управління стосовно освіти та освітніх процесів. Відтак, Ю.А.Конражевський виділяє: принцип поваги і довіри до людини, цілісного погляду особистості, співробітництва, соціальної справедливості, індивідуального підходу, збагачення роботи вчителя, особистого стимулювання, єдиного статусу, перманентного підвищення кваліфікації, консенсусу, колективного прийняття рішень, участі в управлінні вчителів та делегування повноважень, цільової гармонізації, горизонтальних зв'язків, автономізації управління, постійного оновлення [9, с. 106-119]. На думку З.М.Онишківа ефективне управління системою освіти можливе за умови дотримання принципів демократизації, науковості, перевірки фактичного виконання фактичних рішень, оперативності, конкретності і діловитості, цілеспрямованості, ініціативності й активності, оптимізації [11, с. 4-6]. Подібні принципи управління освітою виділяє і В.О.Сластьонін, називаючи серед основних з них такі: демократизації і гуманізації, системності і цілісності, раціонального поєднання централізації і децентралізації, єдності одноосібності і колегіальності, об'єктивності і повноти інформації [14, с.402]. Дещо розширюють такий ряд принципів управління освітою М.В.Гриньова та О.Г.Штепа, виділяючи принципи соціальної детермінації, гуманізації та психологізації, науковості та компетентності, інформаційної достатності, аналітичного прогнозування, оперативного регулювання, зворотного зв'язку, поступовості та перспективності, демократії та централізму, правової пріоритетності та законності, фінансово-економічної раціональності та ініціативності [3, с.12-13]. Здійснюючи управління, Л.І.Даниленко вважає доцільним базуватися на принципах, сформульованих народною педагогікою, а саме:

гідності, самооцінювання, універсальності, краси, солідарності, пізнання [12, с.144-145], але значне місце на її думку посідає також принцип інноваційності, який характеризується спрямованістю на необхідність постійного застосування педагогічних інновацій [5, с.33]. На нашу думку, найбільш широко і повно, враховуючи основні ідеї зазначених вище методологічних підходів, принципи управління освітніми системами висвітлені Д.О.Новіковим, який визначає таку їх низку: ієрархії, уніфікації, цілеспрямованості, доступності, безкоштовності, відповідальності, невтручання, громадсько-державного управління, саморозвитку, повноти і оптимальності, регламентації управлінської діяльності, зворотного зв'язку, адекватності, оперативності, випереджаючого відображення, адаптивності, раціональної централізації, демократичного управління та погодженого управління [10, с.81-116]. Розробляючи проблему управління якістю освіти, вважаємо, що на увагу заслуговує також точка зору О.Д.Клубіса, основою для якої став аналіз наукових досліджень як в галузі управління якістю, так і в сфері управління освітніми системами. Зосередившись на загальних принципах управління якістю (орієнтація на споживача, роль керівництва, залучення працівників, процес ний підхід, системний підхід, постійне покращення, прийняття рішень, заснованих на фактах, взаємовигідні відносини з постачальниками), запропонованих Л.Ю.Басовським та В.Б.Поротасьєвим [1, с.7-8], О.Д.Клубіс визначив дев'ять основних принципів управління якістю освіти: системного підходу, горизонтальних зв'язків, постійного оновлення, рефлексивності, пріоритету позитивного зворотного зв'язку в рефлексивному управлінні, конструктивності взаємодії суб'єктів освітньої системи, багатокритеріальності постановки і рішення управлінських завдань, структурування завдань і змісту рефлексивного управління, оптимального ресурсного забезпечення [7, с.41-42]. Вважаємо, що окреслені різними дослідниками принципи в повній мірі відображають як загальні принципи управління, так і підкреслюють особливості сучасного навчального-виховного процесу в закладах освіти, головною метою якого є цілеспрямований всебічний та гармонійний розвиток кожної особистості. При цьому додамо, що повнота системи принципів управління освітніми системами і якістю освіти зокрема є відкритою і може змінюватися з розвитком методології та самої системи освіти, її пріоритетів та тенденцій спрямування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басовский, Л.Е. Управление качеством: Учебник / Л.Е. Басовский, В.Б. Протасьев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 212 с.

2. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А.Бордовский, А.А.Нестеров, С.Ю.Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 360с.
3. Гриньова М.В. Менеджмент в освіті: Навч. пос. для студ. і магіст. спец. пед. ун-тів / М.В.Гриньова, О.Г.Штепа. – Полтава, 2003. 73с.
4. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Давыдова Людмила Николаевна. – Астрахань, 2005. – 342с.
5. Даниленко Л.І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах застосування менеджменту інновацій / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2008. - №16. – С.32-35
6. Злобин Э.В. Управление качеством в образовательной организации / Э.В.Злобин, С.В.Мищенко, Б.И.Герасимов. – Тамбов: Изд-во тамб. гос. тех. ун-та, 2004. – 88с.
7. Клубис А.Д. Организационно-педагогические условия управления качеством образования в муниципальном формировании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексей Давидович Клубис. - Белгород, 2005. – 170с.
8. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448с.
9. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224с.
10. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009. – 156с.
11. Онишків З.М. Основи школознавства: Навч. пос. для студ. пед. вузів. – 3 вид., доп. і перероб. – Тернопіль: Вид. «Навчальна книга-Богдан», 2003. – 176 с.
12. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

13. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: / Лекция-доклад. Изд-е 3-е. / Селезнева Н.А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95с.
14. Сластенин В.А. 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.
15. Советский энциклопедический словарь // Гл.редактор А.М.Прохоров. 2-е изд. – М.: Сов.энцикл-я, 1982. - 1600с.
16. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И.Третьяков, С.Н.Митин, Н.Н.Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368с.
17. Управление качеством подготовки специалистов: программно-целевой подход (на примере высшего и послевузовского медицинского образования) / [Казаков В.Н, Селезнева Н.А., Талалаенко А.Н. и др.]. - Москва-Донецк: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, донецкий государственный медицинский университет, 2003. – 215с.
18. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448с.
19. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова; под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 384с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Токарь Євгенія Борисівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України, аспірант.

Наукові інтереси: педагогічна діагностика, управління в освіті.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ірина ТОРБЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена дослідженню етапів формування професійної культури студентів юридичних спеціальностей. Автором визначено поняття професійної культури майбутніх юристів; надано характеристику окремих елементів такої культури.

В статтє рассматриваются этапы формирования профессиональной культуры студентов юридических специальностей. Автором определено понятие профессиональной культуры будущих юристов, охарактеризованы отдельные элементы культуры.

Ключові слова: культура, професійна культура, студенти юридичних спеціальностей, професійна діяльність.

Юридична практика в Україні сьогодні покликана розв'язати ряд актуальних завдань. По-перше, на основі філософії професійно-юридичної культури вона має сприяти створенню механізму, який би допоміг юристові знайти об'єктивну істину у правовому явищі, спонукав його глибоко вникати у суть службового обов'язку, блокував бездушність, яка ще трапляється у професійній діяльності; не допускав, щоб матеріальний стимул ставав

замінником совісті, честі, забезпечував своєрідну презумпцію порядності.

По-друге, виникає потреба у гуманістичній духовно-моральній переорієнтації мислення багатьох юристів. Тому необхідно обґрунтувати теоретичні основи професійної культури юриста, покликаної виконувати функцію соціальної реабілітації. Верховенство професійної культури у юридичній діяльності становить гуманістичну стратегію удосконалення правничої практики.

Гострою постає проблема розширення досліджень професійної культури юриста також з метою використання наукових результатів у розробленні державної правової політики, підготовці навчальних програм у галузі права, видання підручників, спецкурсів з філософії, культурології права тощо. У сфері юриспруденції назріла потреба створити проект професійно-етичного кодексу юриста, що сприяло б утвердженню у професійній

діяльності правників культурних традицій, норм духовного та морального права, загальнолюдських цінностей. Саме ці положення виражають **актуальність** піднятої тематики.

Нові підходи до формування нової філософії професійної освіти, що складаються сьогодні, нові суспільні вимоги до особистості фахівця зумовили необхідність дослідження змісту такої важливої складової у загальній структурі професіоналізму, якою виступає феномен професійної культури фахівця.

Метою даної статті є визначення й дослідження загальнотеоретичних основ професійної культури юриста, здійснення її філософсько-правового аналізу, а також дослідження завдань вищої школи з її формування, розвитку та прищеплення студентам.

У конкретних сферах суспільного життя культура характеризує різні особливості свідомості, поведінки та діяльності людей. Культурі притаманні цілісність, спадкоємність у засвоєнні досягнень та традицій, взаємозв'язок загальнолюдського та національного. Оволодіння всім багатством культури людства лежить в основі системи виховання та освіти. Таким чином, **культура людини** – це засвоєний досвід поведінки, відношень, спілкування, який повсякденно проявляється та визнаний у існуючому соціальному середовищі.

Культура досліджується такими науками, як філософія (В. Біблер, Ю. Боров, В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв, Е. Соколов та ін.), соціологія (Б. Єрасов, М. Мід, В. Семенов та ін.), психологія (Г. Волков, В. Вундт, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін.) педагогіка (Н. Золотухіна, Н. Салміна, Р. Чумичева та ін.) і культурологія, об'єктом дослідження якої є культура «семіотична» (Ю. Лотман), культура «літературознавська» (С. Аверинцев), культура «діалогічна» (В. Біблер), культура «історична» (Л. Баткін, А. Гуревич).

Становленню професійної культури присвятили свої праці такі науковці, як: І. Бех, В. Гриньова, Н. Гузій, Е. Клементьєв, Н. Крилова, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Я. Черньонков, Є. Аграновська, Н. Бура, І. Ільїн, В. Камінська, О. Костенко, Ч. Орзіх, М. Соколов, О. Скакун, С. Сливка, В. Темченко, І. Фарбер та інші.

У сучасному розумінні поняття «культура» почало вживатися у XVII столітті, в працях німецького юриста та історіографа С. Пуфендорфа [1, 25].

Найбільш точну загальну класифікацію підходів до трактування категорії «культура», на нашу думку, зробив В. Розін. Він виділяє

три основні підходи: антропологічний, соціологічний, філософський [9, 12].

Першим антропологічну трактовку категорії «культура» зробив Едуард Тайлор в 1871 р., який визначив, що «культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства» [13, 17].

Отже, поняття «культура» в антропології вміщує такі аспекти: культурне становлення (просвіта) суспільства і людини; сукупність (цілісність) суспільних звичаїв, традицій; природна цілісність (система), яка протистоїть іншим культурним цінностям. Основний зміст антропологічного підходу полягає у розумінні культури – чужої чи власної. Побачити їхню відмінність від культурної традиції, сформувати шанобливе ставлення до культурних феноменів допомагають знання. Міжкультурне спілкування й розуміння є головною цінністю антропології і культурології [9, 8-9].

З соціологічного підходу, культура – це фактор організації та створення життя будь-якого суспільства. Існуючі деякі культуротворчі «сили» спрямовують життя суспільства по організованому, а не хаотичному направленні розвитку. Культурні цінності створюються самим суспільством, але вони ж потім й визначають розвиток цього суспільства, життя якого починає все більш залежити від цінностей [1, 21].

Філософське розуміння культури дає змогу розкрити її як цілісний феномен, а не лише як суму світоглядних, релігійних, моральних, естетичних та інших цінностей. За допомогою аналізу і синтезу, індукції і дедукції та інших методів можемо дослідити справжню природу, сутність і генезу культури [9, 14].

Існуючі розбіжності в трактуванні загальної культури соціуму та культури певної соціальної групи приводить до появи терміну «субкультура», для позначення будь-якої соціальної або професійної групи, що має певні стійкі цінності, традиції і норми.

Субкультури групуються за: професійними, національними, соціальними, науковими, галузевими, внутрігалузевими ознаками, що зумовлює появу певних видів культур: професійної, екологічної, політичної правової тощо. Це порівняно великі субкультури. Нині їх налічується близько шістдесяти. Такі субкультури поділяються на дрібніші, залежно від суб'єкта культури [10, 23]. Кожна субкультура покликана тримати субкультурні ознаки в певній ізоляції від «іншого» культурного шару. Тим самим збагачується кожна субкультура і творчо розвивається та міцніє загальна культура.

Б. Єрасов у своєму дослідженні зазначає, що поняття «субкультура» як методологічна категорія уможливило вирізнити соціально-прийнятні форми соціально-культурної диференціації (професійні, молодіжні, наукові) [2, 12]. Він виокремлює 10 типів субкультур, у тому числі і професійну.

Саме з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядалися багато педагогічних процесів і явищ, і одержало поширення у вітчизняній педагогіці поняття «професійна культура» у 80-х рр. ХХ сторіччя.

Термін «професійна культура» розкриває предметний зміст культури, а культура розглядається відносно специфічної якості діяльності фахівця.

Професійною культурою володіє кожен, хто займається професійною діяльністю в будь-якій сфері. Професійна культура у загальному тлумаченні містить сукупність теоретичних знань і практичних вмінь, пов'язаних з конкретним видом праці. Н. Крилова під загальною професійною культурою фахівця розуміє «єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвиненого почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати оперативні задачі; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду» [6, 40].

Професійна культура має як об'єктивний так і суб'єктивний вимір. Перший характеризує її як суму надбань, цінностей, установок, способів спілкування, традицій, ритуалів, досягнень науки, освіти, що будучи створеними в процесі діяльності людей, через опрідмечування відділилися від них і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками. Суб'єктивний вимір виражається в особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів [5, 83].

Під професійною культурою слід розуміти, насамперед, усвідомлення і відчуття фахівцем своєї професії та відповідної діяльності як однієї з вищих життєвих цінностей. Професійна культура виступає також як «певна сукупність матеріальних і духовних цінностей, які виробляються людьми відповідної професії. Вона включає специфічний спосіб організації їхньої діяльності, відношення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їхнє ставлення до себе, один до одного, до інших людей і суспільства у цілому, які зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності». Слід також підкреслити й положення стосовно того, що «важливий елемент професійної культури утворює також систему специфічних норм, правил, цінностей та ідеалів, які

сповідуються кращими представниками даної професійної групи, та притаманних їм характерних особистісних рис і якостей» [8, 45-46].

Професійна культура – це частина загальної культури, рівень мистецтва професійної діяльності, який відображає досягнення наукової думки та практичного досвіду повсякдення, проявляється спеціалістом в інтересах морального здоров'я суспільства, середовища та соціального прогресу. Вона характеризується не тільки моральністю особистості, але й її емоційним проявом [7].

Розкриваючи сутність професійної культури неможливо не аналізувати її функції. На думку М. Кагана, культура повинна виконувати дві основні функції: «забезпечення суспільства всім необхідним для його успішного протиборства з природою, для його прогресивного розвитку та забезпечення власної мобільності, динамічності, ефективності всіх своїх механізмів, постійного підвищення коефіцієнту їхньої корисної дії» [3, 235].

А. Кармін наводить характеристику таких функцій культури: адаптивної, комунікативної, інтегративної (об'єднання індивідів на засадах цінностей), соціалізації (залучення до субкультурного соціального життя та засвоєння соціального досвіду), рекреативна [4, 43-54].

Б. Єрасов виділяє такі загальні функції культури: підтримання традицій, нормативізації; оціночну, цілепокладання, пізнавальну, сигніфікативну. В структурі духовного виробництва він визначає такі функції: виробництво нових знань, норм, цінностей, орієнтацій і значень; накопичення, збереження і розповсюдження (трансляція) знань, норм, цінностей і значень; відтворення духовного процесу через підтримання його спадкоємності; комунікативна функція, що забезпечує знакову взаємодію між суб'єктами діяльності, їх диференціацію та єдність; соціалізація членів суспільства через створення структури відношень, опосередкованих культурними компонентами; як додаткова форма соціалізації виокремлюється рекреативна, або ігрова, культура, що діє в певній сфері діяльності [2, 199].

Розглядаючи культуру як систему, Е. Соколов виокремлює сім функцій культури: освоєння перетворення світу, яка пов'язана з центральним положенням людини у Всесвіті як мислячої, творчої істоти, покликаної оволодівати силами природи і продовжувати за допомогою властивого їй розуму процес спрямованої еволюції природи; комунікативну, що пов'язана із соціальністю людини; сигніфікативну, що обумовлена, з одного боку,

розумністю людини, послабленням у процесі еволюції інстинктивно-приспосувальних форм поведінки, а з іншого – космічністю, всесвітністю людства. Суть цієї функції полягає у створенні знакової системи дійсності, цілісної, усвідомленої, загальнозначущої картини світу; накопичення й збереження інформації, яка розкриває той факт, що культура не лише «кодує» світ явищ і допомагає передавати інформацію через час і простір. Культура створює умови для її збереження, накопичення, систематизації. Форми її зберігання: штучна пам'ять, писемність, радіо, телефон, телебачення, фотографія, кіно, магнітофон тощо; нормативну, що вказує на ті «межі», «рамки», у яких людина повинна діяти; проєктивної розрядки або психологічну – свята, ритуальні дії, ігри, мистецтво; захисно-адаптивну, що забезпечує підтримку рівноваги між людиною та довкіллям.

Також Е. Соколов відзначає й особистісну значущість культурних цінностей, що спрямовують духовну і практичну діяльність людини: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і внутрішньої координації. Він виокремлює функції, що безпосередньо пов'язані з особистістю: гомінізація, соціалізація, інкультурація, індивідуалізація. Гомінізація – оволодіння родовими якостями, становлення нормальною здоровою істотою; соціалізація – засвоєння особистістю деякого обов'язкового «мінімуму» культури, наприклад, мовлення; інкультурація – залучення особистості до культурної спадщини в більш широкому обсязі й засвоєння елементів інших культур; індивідуалізація – процес розвитку здібностей та якостей особистості, закладених природними задатками, біографією, життєвим досвідом [11, 78].

Професійна культура студентів юридичних спеціальностей формується поетапно. Якщо її основи закладаються під час навчання, здобуття юридичної освіти, то інші складові набуваються в процесі діяльності, відбувається подальше усвідомлення свого призначення, поглиблення пізнання специфіки юридичної діяльності.

Функції професійної культури опановуються студентами у процесі засвоєння її структурних компонентів та зв'язків між ними. Тільки у процесі навчання та діяльності студенти юридичних спеціальностей сприймають і опановують якості елементів та функцій професійної культури як цілого, створюють або відтворюють структурні елементи, змінюючи або видозмінюючи їхні функції. На сьогодні в науковій літературі не існує загальної думки щодо загальних функцій культурної системи організації професійної культури студентів юридичних спеціальностей.

Ураховуючи специфіку діяльності студента юридичних спеціальностей, узагальнюючи підходи, викладені в науковій літературі, визначаємо такі функції професійної культури студентів юридичних спеціальностей:

1. Світоглядно-спрямовуючу, що визначає загальний розвиток особистості професіонала, сформованість його світоглядної культури.

2. Формування почуття моральної відповідальності, адже моральна відповідальність настає у будь-якому випадку діяльності особи чи її бездіяльності, вона не знає ніяких меж і стає могутньою силою професійної культури юриста.

3. Мотиваційну, що обумовлює сприйняття та інтеріоризацію студентами цінностей та установок професійної субкультури і формування на їхній основі ідеалів та мотивів професійної діяльності.

4. Виховну, спрямовану на: 1) формування комплексу духовних професійно-значущих цінностей (гуманізм, відповідальність, принциповість, чесність, відповідальність, дисциплінованість тощо), норм і правил, що визначають соціальний та професійний статус студента, його ставлення до професійної діяльності, явищ навколишньої дійсності, до людини як найвищої цінності; 2) готовність бездоганно виконувати свій службовий обов'язок, оскільки саме бездоганність потребує міцного засвоєння правових норм, вміння застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, що супроводжується високою культурою професійних дій. Критерієм професійної культури є виховання свідомого почуття відповідальності за доручену справу, бажання працювати сумлінно, без права на помилку чи нетактовність.

5. Нормативну, спрямовану на оволодіння професійно-значущих норм (статутні, правові, декларативні, традиційні), що визначають особливості діяльності та спілкування студента. Ці норми дають можливість пошуку необхідного рішення, упевненості у правильності дій та рішень.

6. Комунікативну, що забезпечує студенту ефективне встановлення контактів зі своїми колегами, сприяє обміну інформацією, налагодженню зворотного зв'язку. Комунікативна активність студентів визначає ступінь сприйняття ними професійної культури, зумовлюється психологічними, віковими особливостями, рівнем сформованості мовної та комунікативної культури.

7. Вироблення моральної обґрунтованості службових взаємовідносин, що передбачає обумовлення такими основними моральними категоріями як ввічливість, гуманізм, справедливість, об'єктивність тощо.

8. Пізнавальну, спрямовану на забезпечення цілісного аналізу студентом явищ і процесів професійної діяльності на основі сформованої системи загальних та професійних знань. Вона передбачає розвиток у студента комплексу розумових здібностей, культури мислення та розумової праці, забезпечення цілісного оволодіння комплексом теоретичних професійних знань, формування інформаційної культури.

Діяльність сучасного українського правника, зумовлена, на наш погляд, престижністю юридичної професії та повагою до її представників з боку суспільства, має будуватися на таких засадах: безумовного дотримання принципів «верховенства права» та законності; неупередженості та об'єктивності; чесності та сумлінності; компетентності; відповідальності перед собою, правничою корпорацією, суспільством і державою за якість і своєчасність надання юридичних послуг.

Саме такі принципи визначають рівень професійної культури юриста, зміст якої полягає в опануванні кожним правником системою загальнокультурних і професійних цінностей, створених і сформованих різними поколіннями етнічних, національних і регіональних людських спільнот та самими носіями правничої професії [12, 29].

Складовими професійної культури студентів юридичних спеціальностей виступають окремі загальновідомі напрями культури людства: морально-етична культура, що становить загальні засади будь-якої професії, в тому числі правничої; релігійна культура, яка передбачає глибокі знання і повагу з боку правників до всіх релігійних вчень і конфесій; політична культура, без наявності якої неможливо уявити високопрофесійного правника, що зможе розібратися у багатосплетіннях теорії та практики правничої діяльності й життя суспільства; економічна культура, тобто знання правником економічних засад особистого та суспільного життя, які є фундаментальним підґрунтям людського буття; правова культура – це таке досконале знання теорії права та чинного законодавства держави, без наявності якого годі й говорити про професійну культуру носія правничої професії.

Проблема щодо визначення професійної культури майбутнього юриста існує у філософсько-юридичній науці. Адже професійну культуру часто ототожнюють з культурою професійних дій, юридичною деонтологією, а також правничою (професійною) етикою.

Розв'язання цієї проблеми можна вбачати в розмежуванні поняття «професійна культура майбутнього юриста» як науки і як професійної

властивості студента юридичних спеціальностей.

Професійна культура майбутнього юриста як комплексна юридична наука є практично-ужитковою. Як наука вона включає в себе, по-перше, систему знань про певні види культур, які властиві і необхідні особі майбутнього юриста у здійсненні ним професійної діяльності (зокрема, як уже зазначалось, вчення про правову, політичну, педагогічну, естетичну культуру тощо); по-друге, юридичну деонтологію як систему знань про формування почуття службового, юридичного обов'язку; по-третє, правничу етику як вчення про професійну поведінку з точки зору морально-етичних вимог [14].

З іншого боку професійну культуру студента юридичних спеціальностей слід розглянути як його професійну властивість, яка характеризується:

його знаннями правових та інших соціальних норм (моральних, естетичних, корпоративних тощо);

повагою правника до права (як позитивного, так і природного), моральних норм, почуттям службового обов'язку;

вмінням і навичками реалізовувати правові, психологічні та інші норми і знання;

його готовністю виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно у будь-якій ситуації;

власною правомірною поведінкою при здійсненні його професійної діяльності.

Іншими словами, професійна культура юриста є уособленою групою морально-правових норм та інститутів, об'єднаних спільністю регульованих ними правових відносин. Використовуючи здобутки духовної, національної, політичної, моральної, інтелектуальної, психологічної, педагогічної, естетичної культури, ця галузь виражає об'єктивну потребу в особливому правовому режимі регулювання професійних дій юриста [10, 11].

Виходячи із зазначених концепцій та підходів, у своєму дослідженні ми під професійною культурою студентів юридичних спеціальностей розуміємо складне динамічне інтегральне утворення в цілісній структурі особистості студентів, що характеризує всю сукупність відносин у професійній сфері та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, ціннісно-мотиваційної сфери.

Так як вимогою часу є потреба нового, філософсько-правового та психологічного осмислення поняття професійної культури юриста, необхідно створити цілісну концепцію її формування на суворому дотриманні прав

людини, принципу верховенства права, соціальної справедливості, демократії та гуманізму.

Професійна культура студента юридичних спеціальностей передбачає наявність у кожного комплексної системи розвинених індивідуальних субкультур, що дає йому змогу на належному рівні виконувати професійні повноваження, а формування її високого рівня може відбуватися тільки на фундаменті вимог, що висуває суспільство до носіїв цієї професії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич П.С. Философия культуры / Гуревич П.С.: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 288 с.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология / Ерасов Б.С.: Пособие для студентов ВУЗ. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 591 с.
3. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / Каган М.С. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
4. Кармин А.С. Основы культурологии: мифология культуры / Кармин А.С. – СПб.: Лань, 1997. – 512 с.
5. Кравцов В. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя / В. Кравцов // Наукові записки. – 2004. – Вип. 54. – с. 81-85.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Крылова Н.Б. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

7. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике / Мардахаев Л.В. – М., 2002. – 368 с.

8. Пономарьов О.С. Формування професійної культури фахівців у системі завдань педагогіки вищої школи / О.С. Пономарьов // Наукові праці. – Т. 46. – Вип. 33. – с. 43-47.

9. Розин В.М. Введение в культурологию / Розин В.М. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 104 с.

10. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / Сливка С. – Львів: Світ, 2000. – 336 с.

11. Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры / Соколов Э.В. – Л., 1989. – 82 с.

12. Сущенко В.М. Модель професійної культури правника: критерії та підходи / В.М. Сущенко // Наукові записки. – Т. 9. – с.29-33.

13. Тайлор Э.Б. Первобытная культура / Тайлор Э.Б. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.

14. Чупринський Б.О. Формування професійної культури майбутніх юристів: філософсько-правове дослідження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / Б.О. Чупринський. – Львів, 2010. – 48 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Торбенко Ірина Олексіївна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування соціально-професійної позиції студентів-юристів.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анатолій ТУРЧАК (Кіровоград)

У статті здійснено аналіз сутності поняття соціальної потреби. Запропоновано шляхи формування соціальної потреби фізичного вдосконалення у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

В статті проведено аналіз сутності поняття соціальної потреби. Предложено пути формирования социальной потребности физического совершенствования у студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключові слова: потреба, соціальна потреба, фізичне вдосконалення, фізкультурна діяльність.

В сучасних умовах розбудови демократичної і правової держави проблема здоров'я нації, фізичного загартування молоді набуває надзвичайної гостроти. Фізичне виховання – важливий фактор всебічного й гармонійного розвитку особистості – виступає як соціально-значуща діяльність, що сприяє формуванню і розвитку не тільки фізичних, а й особистісних якостей людини. Розв'язання проблеми фізичного виховання особистості в Україні здійснюється шляхом реформування системи освіти, розробки і впровадження в практику вищої школи національної доктрини подальшого розвитку фізичної культури і спорту.

Розвиток нашого суспільства ставить нові вимоги перед сучасною школою з питань фізичного виховання підростаючого покоління. Фізична культура і основи здоров'я є

інваріативною частиною й базовим компонентом шкільної освіти, їх доповнює академічна, фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота у вишах. У процесі фізичної підготовки відбувається зміцнення здоров'я кожної особистості, її всебічний розвиток, формування морально-вольових якостей та активної соціальної позиції.

Важливою умовою такої підготовки є залучення студентів до систематичних занять фізичними вправами, яке стає можливим при наявності у них сформованої потреби фізичного вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методичні і загальнотеоретичні питання формування соціальних потреб особистості всебічно досліджені у працях В.Г. Афанасьєва, Г.Г. Ділігенського, Р.А. Довбуша, Н.В. Іванчука, Н.І. Михайлова, Л.П. Станкевича та ін.; психологічні основи формування потреби людини розглянуто у роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна та ін.; загально-педагогічні основи формування соціальних потреб висвітлені у творах А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та ін.;

питанням формування потреби фізичного вдосконалення особистості присвячені публікації В.А. Бауера, А.В. Внукова, М.І. Жаворонкової, Ю.С. Жілко, Н.І. Пономарева, А.С. Царика та ін.

Метою статті є вивчення стану проблеми виховання потреби фізичного вдосконалення у студентів засобами фізичної культури та визначення поняттєво-категорійного апарату дослідження.

Виклад основного матеріалу. У концепціях класичної психології мотивом до дії є потреба. Дана категорія у різних дефініціях розглядається: як стан нестатку чи необхідності у чомусь; як внутрішній суб'єктивний образ предметів зовнішнього світу; як реакція організму, особистості, суспільства на інформацію про нестаток у будь-чому і активізація суб'єкта потреби на усунення виниклого дефіциту. Велика кількість поглядів, що існують у різних науках на визначення поняття потреби пояснюється розбіжністю у розумінні суті біологічних та соціальних потреб.

У психолого-педагогічній літературі використовується поняття потреби як об'єктивної необхідності організму у певних умовах, які забезпечують його діяльність, життя і розвиток. «Потреба – це необхідність, яку людина переживає і усвідомлює» [6]. Необхідність виступає в якості універсального і найсильнішого збудника діяльності. Дане, визначення поняття «потреба» сприймається, як основа у нашому дослідженні.

Сутність потреби розкриває у своїх роботах Ю.В. Шаров. Він виділяє наступні її ознаки: потреба – певний вид ставлення особистості до оточуючої дійсності; потреба визначає нестачу або відсутність речовин, енергії чи інших факторів, необхідних для нормального функціонування організму; потреба як стан характеризується постійним напруженням організму; потреба є основним збудником організму до активної діяльності, направленої на задоволення її ж самої [8].

Змістовний аспект потреб тісно пов'язаний з питанням їх класифікації. Вітчизняними та закордонними вченими запропоновано значну кількість варіантів класифікації потреб. Проте, як відмічає П.В.Симонов, ми до цього часу не маємо розробленої загальноприйнятої класифікації потреб людини [7]. Існуючі класифікації потреб розрізняються основами, кількістю і змістовними характеристиками їх визначення. На підставі генетичної ознаки потреби поділяються на біогенні (первинні, вроджені, фізіологічні, природні, притаманні як людині, так і тваринам) і соціальні (вторинні, набуті, вищі, притаманні лише людині).

Розуміння потреби як єдності, яка включає в себе, з одного боку, відношення між суб'єктом і об'єктивним світом, з іншого – виникає як результат суб'єктивного стану, що стимулює діяльність. Природа людської потреби може бути розкрита лише через аналіз реального відношення, яке зв'язує суб'єкт і об'єкт разом. Саме таким відношенням і є людська діяльність. Під діяльністю розуміють такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до оточуючого світу.

В основі будь-якої людської діяльності лежить потреба, яка спрямовує і спонукає її. За визначенням О.М. Леонтьєва, наявність у суб'єкта потреб – така ж фундаментальна умова його існування, як і обмін речовин.

Конкретизуючи співвідношення потреб і діяльності Б.С.Братусь, О.В.Літін підкреслюють, що незалежно від того, що ми досліджуємо, необхідно враховувати, що потреба, яка виникла у процесі діяльності людини, викликає іншу, видозмінену у відношенні до початкової, діяльність, яка протікає вже у нових педагогічних умовах, що в свою чергу збагачує потребу і перетворює її [2].

На основі аналізу робіт О.М. Леонтьєва, Л.С. Рубінштейна і власних досліджень Ю.В.Шаров сформулював основні закономірності процесів розвитку і задоволення потреб особистості: потреби розвиваються в результаті зміни способів і засобів їх задоволення. Розширення кола предметів і способів задоволення потреб є головним шляхом їх розвитку; потреби відтворюються і розвиваються у діяльності. Чим різноманітніші предмети задоволення потреб, тим складніші і багатогранніші способи їх задоволення, і, відповідно, вплив на розвиток потреб; посилення потреби залежить від частоти відтворення (повторення) і різноманітності діяльності; якщо задоволення тих чи інших потреб неможливе в одній системі, то напругу, викликану однією потребою, можна зняти через діяльність, направлену на задоволення адекватної їй за силою і значущістю; виникнення неперекорних бар'єрів до задоволення потреби призводить до її затухання; будь-яка потреба володіє здатністю відтворюватися. Процес виникнення і задоволення потреб носить фазовий і імпульсний характер. Сила потреби обернено пропорційна часу, що відділяє момент її задоволення від нового виникнення і переживання; процес задоволення та розвитку потреб пов'язаний з усвідомленням людиною себе як частинки суспільства, з процесом пізнання суспільного буття. Сила переживання духовних потреб визначається тим, настільки вона усвідомлена суб'єктом; розвиток духовних

потреб здійснюється у взаємодії та протиріччі між різними класами і групами потреб [8].

Проведений аналіз змісту досліджуваного поняття засвідчив, що розуміння його суті різнобічне, а у дослідників до цього часу не сформувався спільна точка зору.

У зв'язку з тим, що у спеціальній педагогічній літературі немає загальноприйнятого трактування дефініції «потреби фізичного вдосконалення», пропонуємо використовувати таке визначення: *потреба фізичного вдосконалення* – це стійка необхідність особистості у різносторонній фізкультурно-спортивній діяльності на основі сформованого інтересу, звички і усвідомленої необхідності цієї діяльності для зміцнення власного здоров'я та всебічної фізичної підготовки.

Формування потреби фізичного вдосконалення здійснюється у процесі участі студентів навчальній та поза аудиторній фізкультурній діяльності, яка є одним із видів соціальної спрямованості на досягнення високого фізичного розвитку особистості.

Поняття фізкультурної діяльності вживається науковцями у різних значеннях. Так, Ю.М. Андреев вбачає в ній багатогранний процес активної людської діяльності, що розвиває і вдосконалює психофізичну організацію особистості у відповідності з її цілями та потребами всього суспільства, і називає все це терміном «рухова активність» [1].

М.А. Пономарьов розглядає діяльність як соціально організовані, свідомо керовані дії, направлені на формування і підтримку фізичних можливостей людей, населення в цілому і ототожнює її з фізичною культурою. Найбільш прийнятним, на наш погляд, визначення поняття «фізкультурна діяльність» подає А.А. Логінов. Він вважає, що фізкультурна діяльність – це організована або самостійна діяльність людей, у процесі якої шляхом використання різних засобів фізичної культури розв'язується загально-соціальне завдання – досягнення всебічного фізичного й функціонального розвитку та підготовки особистості до виконання життєвих і трудових функцій.

Діяльність людини представлена потребою, мотивом, метою, завданнями та ін. Якщо розкрити їх зміст, то прослідковується наступна схема: потреба – об'єкт – предмет – мотив – мета – план – засоби – дії – умови – продукт – контроль.

Аналогічний підхід подає Г.І. Щукіна: мета діяльності – мотиви – зміст діяльності – предметні дії – уміння – результат [9]. Згідно з дослідженнями Р.А. Пілояна, структуру

фізкультурної діяльності особистості можна представити так:

1. Зосередження уваги на соціальній значимості фізичної культури.
 2. Отримання інформації про предмет потреби (актуалізація потреби).
 3. Усвідомлення потреби (вибір мотиву).
 4. Вибір рішення (постановка мети).
 5. Прагнення до мети (здійснення тренувальних дій).
 6. Отримання оперативної інформації (підкріплення впевненості в правильності дій).
 7. Самооцінка ефективності діяльності (емоційне ставлення до кінцевого результату).
- Всі ці підходи мало чим відрізняються один від одного. Загальним для них є те, що підкреслюється наявність у діяльності спонукальних мотивів, цілей і продукту цієї діяльності.

У теоретичному дослідженні нами визначено зв'язки і відмінності емоційних станів і потреб, а також роль проблеми потреби у фізкультурній діяльності та шляхи її перспективного розвитку. Встановлено, що однією із основних ознак, які характеризують розвиненість потреби у систематичних заняттях фізичною культурою є наявність глибокого стійкого інтересу студентів до такої діяльності.

Практичний досвід засвідчує, що інтереси і потреби мають тісний взаємозв'язок, а останні вивчені недостатньо. Адже потреба у тому чи іншому об'єкті є необхідною передумовою виникнення і розвитку інтересу до нього. Розглядаючи роль первинної потреби у формуванні фізкультурних інтересів, ми встановили значення інтересу для формування потреби у заняттях фізичною культурою. Так, формування у студентів потреби фізичного вдосконалення досягається при умові органічного взаємозв'язку навчальної і позааудиторної роботи з фізичного виховання, а також єдності вимог сім'ї та школи. Засвоєння студентами необхідних теоретичних знань, а також доступних для них організаційних умінь і навичок, активізація їх пізнавальної діяльності, залучення до різноманітної суспільно-корисної роботи з фізичної культури та спорту забезпечують необхідне розуміння сутності фізичного вдосконалення, практичних шляхів його досягнення і стимулюють активність до початкових, позааудиторних і самостійних занять.

М.Е. Кутепов висвітив методологічні проблеми потреби населення у заняттях фізичними вправами і шляхи реалізації цих потреб, засновані на ідеях системного та діяльнісного підходів. Автор зазначає, що цілі і мотиви занять фізичною культурою розглядаються не як розрізнені фактори

детермінації фізкультурно-спортивної діяльності, а як структурні елементи окремого цілого, неподільного [3].

Аналіз спеціальної літератури показав, що всі вище зазначені підходи вказують на домінуючу роль фізкультурної діяльності у формуванні потреби фізичного вдосконалення і, що основним її джерелом є біологічна потреба.

У наш час вважається безсумнівним, що біологічні (спадкоємні, вроджені) потреби відіграють провідну роль у фізичному розвитку особистості. Біологічною основою всієї моторної діяльності людини є вроджена потреба у рухах, пов'язана з механізмом саморегуляції активності. Природно, що людський організм прагне до збереження певного рівня рухової активності, обумовленого біологічною потребою, аналогічно потребі в їжі, воді і т.п.

Оригінальну класифікацію мотивів занять фізичною культурою молоді подає І.Г. Келишов. Він виділяє: мотиви дружньої або групової солідарності, мотиви самовдосконалення, мотиви зобов'язання, мотиви наслідування, мотиви суперництва, фізкультурні інтереси [3].

З представленої вище класифікації мотивів найбільш важливе значення для вирішення завдань нашого дослідження представляє фізкультурний інтерес, який є найпотужнішим мотивом фізкультурної діяльності. Формування у студентів стійкого інтересу до занять фізичними вправами є найважливішою умовою успішного здійснення їх фізичного виховання. Тільки так можна досягти всебічного розвитку студентів, коли вони з інтересом відносяться до систематичних занять фізичною культурою, за власними спонуканнями прагнуть самостійно займатися фізичними вправами у позааудиторний час.

«Інтерес, – за С.Л.Рубінштейном, – це прояв направленості особистості, мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості і емоційної привабливості» [6].

Сьогодні прийнято говорити про три основні джерела виникнення і розвитку фізкультурних інтересів. Першим, і основним джерелом, є біологічна потреба у рухах та фізичних навантаженнях, задоволення яких забезпечує нормальний розвиток молодого організму; друге – потреба у розвагах, найбільш успішно задовольняється під час занять рухливими і спортивними іграми; третє джерело – потреба у пізнанні нових почуттів, яка проявляється у формі звичайної зацікавленості, що містить у собі інтелектуальний і емоційний компоненти.

Вже сам факт вибору будь-якого виду діяльності, тобто потяг, незалежно від того,

проявляється він у практичних діях або тільки у вербальній формі, свідчить про наявність у психіці індивіда передумов чи готовності до даного вибору.

Потяг – елементарна низька стадія зародження інтересу, яка обумовлюється зовнішніми, часто несподіваними обставинами, що притягують увагу людини. У «Психологічному словнику» під потягом розуміють такий психологічний стан, який виражає недиференційовану, неусвідомлену або недостатньо усвідомлену потребу.

Бажання – це одна із структурних ланок інтересу, яка характеризується усвідомленим уявленням про даний предмет діяльності. Виникнення бажання припускає наявність певного досвіду, за допомогою якого людина визнає який предмет здатен задовольнити її потребу. Воно направлене на певний предмет і завжди має емоційне забарвлення.

Спонування у виді бажання переходить у стадію наміру. Намір – це усвідомлене рішення, що виконує функцію спонування й планування поведінки і діяльності особистості. Він включає у свою структуру настанову, потяг, бажання і характеризується наявністю мети та прийняттям рішення.

Мета – це передбачуваний результат поведінки і діяльності. Поняття мети у психології в наш час прийнято розглядати як таке, що реалізує людську потребу і виступає у якості уявлення кінцевого результату діяльності.

У своєму дослідженні ми притримуємося точки зору С.Л. Рубінштейна, який розмежовує об'єктивну мету, задану суспільством, особистісно-значиму, прийняту чи самостійно поставлену суб'єктом [6].

Формування прагнення проходить у такій послідовності: наявність потреби і відповідних спонукальних утворень (потяг); виникнення конкретної мети; здійснення процесу реалізації цієї мети шляхом створення відповідних умов і організації практичної діяльності. На відміну від наміру, у структуру прагнення, крім усвідомлення предмету і чуттєвої сторони, входить попереднє оволодіння знаннями і способами дії, необхідними для практичного досягнення мети.

Практична діяльність включає в себе всі попередні стадії розвитку інтересу і є, на думку О.М. Леонтьєва, таким процесом, що відображає те чи інше ставлення людини до світу, відповідає потребі, є процесом, при якому те, на що він направлений в цілому (його мета), завжди співпадає з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до даної діяльності – з мотивом [4].

Фізіологічну основу формування звичок розкрив І.П. Павлов. Будь-яка звичка

формується за механізмом умовного рефлексу. «Умовні рефлекси, – відмічав І.П. Павлов, – надмірно ускладнюють і уточнюють співвідношення між зовнішнім світом і організмом... На них засновані наші звички, виховання, дисципліна» [5].

Вироблення першої звички у новій ситуації, у нових умовах чи у групі споріднених звичок звичайно проходить повільніше, ніж наступних. В той же час виховання однієї звички полегшує у подальшому формування інших, споріднених їй звичок. Таким чином, прокладається психологічний шлях для виховання всього комплексу звичок. А звички і інтереси є основними компонентами сформованої потреби фізичного вдосконалення.

Отже, представлений вище аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити формування і розвиток потреби фізичного вдосконалення наступною схемою: потреба у рухах – настанова – потяг – бажання – намір – прагнення – практична діяльність – інтерес – звичка – потреба фізичного вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев Ю.М. Двигательная деятельность как объект системного анализа теории физической культуры //

Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 11. – С.54-55.

2. Братусь Б.С., Литин О.В. Закономерности развития деятельности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 1982. – №1. – С.12-19.

3. Кутепов М.Е. Структура потребностей и интересов школьников в занятиях физическими упражнениями и спортом: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1980. – 22 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Павлов И.П. Полное собр. соч. – М.: Изд-во АПН СССР. – Т.4, 1951. – 386 с.

6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.

7. Симонов П.В. Ключевое значение потребностей в изучении психофизиологии человека // Проблемы комплексного изучения человека. – М.: Наука, 1983. – С. 28-36.

8. Шаров Ю.В. Формирование духовных потребностей школьников как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Л., 1971. – 54 с.

9. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Інна ФАЙНМАН (Кіровоград)

У статті розглянуто критерії та показники готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації у процесі професійної підготовки у вищому льотному навчальному закладі.

В статті рассматриваются критерии и показатели готовности будущих авиадиспетчеров к профессиональной самореализации в процессе профессиональной подготовки в высшем летном учебном заведении.

Ключові слова: професійна самореалізація, готовність, професійна самосвідомість, професійна спрямованість, професійна працездатність.

Самореалізація є невід'ємною частиною життєдіяльності сучасної особистості. Сутнісна потреба людини в самореалізації є джерелом її цілеспрямованої особистісної та соціально продуктивної активності, дозволяє максимально втілити в життя свої внутрішні можливості і забезпечує ефективність акмеологічного розвитку особистості. В кожній людині закладено можливість повноцінного людського існування, реалізації власної сутності, що орієнтована на рух уперед до певних цілей.

З усіх сфер життєдіяльності більшу частину свого життя людина в основному присвячує професійній. Тому поняття самореалізації одвічно пов'язувалось з професійною діяльністю (А.Маслоу, Ясперс,

І.С.Кон), адже саме вона утворює основну форму активності людини, задає напрям розвитку її особистості і саме вона для більшості людей дає можливість задовольнити свої потреби, ствердити себе як особистість.

Для успішного здійснення професійної самореалізації особистість має бути готовою до цього процесу. Питання готовності спеціаліста до самореалізації, зокрема, професійної самореалізації, останнім часом все частіше стають об'єктом педагогічних досліджень. До питань готовності до професійної самореалізації зверталися Г.Н.Серіков, М.О.Морозова, І.В.Лебедик, О.Г.Пронічкіна, О.М.Ярославова, проте розуміння науковцями готовності до професійної самореалізації напряму залежать від їхнього тлумачення самого процесу самореалізації та професійної належності суб'єкта самореалізації і тому не існує єдиної точки зору на це явище. Проблеми ж готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації не знайшли свого відображення у наявних педагогічних дослідженнях.

Метою статті є визначити та описати критерії та показники готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації.

Пошуки смислу терміну «готовність» привели нас до висновку про складність цього поняття. В науці немає єдиного підходу до вирішення проблем готовності, а в загальній теорії педагогіки готовність суб'єкта як феномен діяльності розглядається з різних позицій.

У спектрі психолого-педагогічних підходів виокремлюють декілька площин розгляду поняття «готовність», а саме: функціональну (готовність розглядається як короткочасний або довготривалий стан, в якому активізуються психічні функції), особистісну (готовність розуміється як інтегральна стійка характеристика особистості) та особистісно-діяльнісну (готовність тлумачиться як прояв усіх сторін особистості у їх цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання діяльності).

Готовність виступає суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності, є складним явищем, цілісним утворенням, що являє собою систему, між компонентами якої існує залежність; готовність є динамічним утворенням у своєму становленні, вона формується, розвивається, функціонує на різних рівнях організованості, кожен з яких визначається специфікою представлення її компонентів та мірою їх вираженості.

Готовність до кожної діяльності характеризується певною сукупністю ознак, тобто її сутність визначається певною мірою змістовним контекстом прояву, специфікою діяльності, показником якої вона є. Так, категорія «готовність особистості до самореалізації», зокрема професійної самореалізації, також розглядається як окремий феномен та наповнюється конкретним змістом в залежності від розуміння готовності та явища самореалізації.

Готовність до професійної самореалізації розглядаємо як інтегровану характеристику фахівця, що забезпечує успішне розкриття та опредмечування особистістю власних внутрішніх можливостей у професійній сфері. Складові цієї інтегральної характеристики визначаються окремими особливостями професійної самореалізації фахівців різного профілю, в нашому ж випадку, особливостями авіаційної професії та професійного становлення авіатора.

Критеріями готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації як цілісного утворення вважаємо професійну спрямованість на майбутню діяльність, професійну самосвідомість та професійну працездатність. Розглянемо кожен з критеріїв та визначимо їх показники.

Дослідженнями професійної спрямованості займалися Б.Ф.Ломов, Ю.П.Платонов, А.К. Маркова, Н.В.Кузьміна, В.С.Мерлін, В.О.Сластьонін та багато інших. Так, Б.Ф.Ломов розглядає професійну спрямованість як властивість особистості, яку характеризує відношення людини до вибраної професії і має вплив на підготовку та успішність професійної діяльності. Можна сказати, що професійна спрямованість особистості, об'єднуючи у собі мотиви, інтереси та ціннісні орієнтації, є фундаментом, на якому будується міцний корпус професійних знань, вмінь та навичок [6, с.37]. А.К.Маркова вважає, що професійна спрямованість є інтегральною характеристикою, що виражається значною мірою в інтересах, відношеннях та цілеспрямованих зусиллях [7].

Так, професійна спрямованість органічно пов'язана з мотиваційно-потребнісною сферою особистості, яка визначає активність людини. К.О.Абульханова-Славська, розглядаючи взаємозв'язок активності та мотиваційної сфери особистості, відмічає: «З арсеналу внутрішніх характеристик особистості особливу роль у рості активності грають її мотиви...Активність охоплюючи усю сферу соціально-психологічної взаємодії особистості (з суспільством, з собою), «представлена» сукупністю мотивів...У активності завжди представлена ієрархія мотивів, їх першочерговість» [1, с.85].

Активність же, в свою чергу, є однією з умов, що визначається сформованою готовністю суб'єкта до здійснення певної діяльності. Готовність у її загальному розумінні виражає загальну направленість суб'єкта на певну активність, відображаючи його діяльнісне відношення до певних сторін дійсності і самого себе. В нашому випадку такою стороною дійсності є його професійна сфера. Таким чином, можна говорити про те, що професійна спрямованість (у її мотиваційно-потребнісному аспекті) є одним з визначників активності особистості у професійній самореалізації, тобто готовності до її здійснення.

Крім того, іншим аспектом професійної спрямованості, важливим для забезпечення активності у професійній самореалізації, є ціннісно-смысловий. Проведені В.А.Якуніним дослідження показують, що високе ціннісне відношення до професійної діяльності стимулює не лише пізнавальну активність і успішність оволодіння навчальним матеріалом, а й професійний розвиток та самореалізацію студентів [10].

Отже, в основі професійної спрямованості лежать потреби, інтереси, ідеали людини. Професійна спрямованість є найбільш загальною формою відношення людини до професії, схильність займатися нею. До неї

відноситься і бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти духовні і матеріальні потреби, займаючись працею в області своєї професії. Вона також включає уявлення про мету професійної діяльності, мотиви, що до неї спонукають, емоційне та ціннісне відношення до діяльності, задоволеність нею [4]. Професійна спрямованість призводить до гармонізації відносин між суб'єктом та професією, вона детермінує активність особистості, сприяє здатності до активного професійного цілепокладання, орієнтації суб'єкта професіоналізації на саморозвиток засобами професії.

Виходячи з вище сказаного, рівень професійної спрямованості майбутніх авіадиспетчерів будемо відстежувати за наступними показниками:

- професійний інтерес;
- сформованість мотивів та цінностей авіаційної діяльності;
- сформованість потреби у професійному розвитку та самовдосконаленні.

Наступним критерієм вважаємо *професійну самосвідомість*, яка як різновид соціально-специфічної самосвідомості, є складним особистісним утворенням, що формується під впливом навчально-професійного середовища та активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Ядром професійної самосвідомості виступає професійна Я-концепція, яка є важливою детермінантою професійного становлення людини. Вона у загальному вигляді являє собою сукупність уявлень індивіда про самого себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення та самооцінку власних можливостей у співвіднесенні до вимог та норм професії.

Особливу роль у розвитку професійної свідомості відіграють рефлексивні дії. Людині як справжньому суб'єкту власного життя властиво мати здібність розмірковувати про саму себе. В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв називають феномен рефлексії «центральною феноменом людської суб'єктивності» та визначають її як специфічну людську здатність, яка дозволяє людині робити самого себе предметом спеціального розгляду (оцінки та аналізу) і практичного перетворення [9, с.342]. Рефлексія розглядається як один з механізмів самосвідомості, адже вона як здатність до самоаналізу, самоусвідомлення і переусвідомлення стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини та є фактором особистісного та професійного самовдосконалення (А.Г.Асмолов, В.П.Зінченко). Рефлексивні уміння є особливим комплексом психічних та практичних дій, за допомогою яких здійснюється регуляція уявлень суб'єкта про себе, характер власної діяльності та способах її вдосконалення. Таким

чином, під впливом рефлексивних дій у процесі професійного становлення можливі зміни професійної самосвідомості особистості. Так, професійна рефлексія є важливою ланкою регулювання поточної діяльності та усього професійного розвитку суб'єкта в цілому. Вона є механізмом, що забезпечує саморегуляцію особистістю власних дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційного відношення до себе як суб'єкта професійної діяльності та є джерелом його професійної активності [2]. Рівень розвитку рефлексії та саморегуляції суб'єкта дає основи для оцінки стану розвитку професійної самосвідомості в цілому [8].

Професійна самосвідомість (поєднання здатності до рефлексії та саморегуляції, позитивної Я-концепції та самооцінки) напрями характеризує готовність до професійної самореалізації. Умовою готовності є динамічна функціональна єдність, де реальний образ професії і образ «Я» врівноважуються через адекватну самооцінку та саморегуляцію. Самосвідомість визначає рівень самоорганізації індивіда, принципи його самопобудови, самоствердження та самореалізації. У особистості, яка має високий рівень професійної самосвідомості, підвищується впевненість у власних можливостях, відповідно, і рівень готовності до самореалізації у професії [7].

Так, у якості показників професійної самосвідомості майбутніх авіадиспетчерів розглядаємо:

- самооцінка власних здібностей та можливостей у співвідношенні з вимогами професії;
- здатність до рефлексії;
- здатність до саморегуляції.

При розгляді критеріїв готовності до професійної самореалізації не можна обійти увагою *професійну працездатність* спеціаліста, адже без неї неможлива самореалізація у професії як така. Професійну працездатність розглядаємо у педагогічному аспекті та вибудовуємо на засадах компетентнісного підходу як певну сукупність особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, рис і характеристик, що визначають фахову готовність майбутнього авіадиспетчера до ефективної професійної діяльності [5, с.44]. Професійну працездатність вважаємо ядром готовності до професійної самореалізації, що забезпечує орієнтування у змісті професійних ситуацій та можливість виконання професійної діяльності і дає змогу розкриття у ній власних можливостей. Услід за Н.І.Повякель зазначимо, що професійна працездатність є не лише показник професіоналізму фахівця у виконанні обов'язків, а й рівень професійності психічних

процесів. Вона характеризує єдність теоретичної та практичної профпідготовленості авіадиспетчера і констатує його професійність у звичайних та екстремальних умовах.

Рівень та стійкість професійної працездатності можуть бути виявлені лише у процесі безпосередньої професійної діяльності, проте вони визначаються особистісними професійно-орієнтованими ресурсами суб'єкта на момент виконання діяльності. Таким чином, до включення у безпосередню професійну діяльність можна говорити лише про компетентність. Тоді, до проявів працездатності як певного проміжного результату професійної підготовки, що розкривають її зміст, можна віднести професійні знання, вміння, навички, здатність професійної креативності та професійно значущі якості особистості. Саме у цьому розкриваються потенційні професійні можливості особистості, які формуються та розвиваються в результаті професійного навчання перед початком професійної діяльності.

Нормативною моделлю професійної працездатності авіадиспетчера виступає його освітньо-кваліфікаційна характеристика. Згідно з останньою, випускник-авіадиспетчер повинен мати базові загальнонаукові знання та професійні знання з основних законів аеродинаміки, основ авіаційної картографії та картографічного забезпечення польотів, основних складових метеорології для забезпечення безпеки повітряного руху, системи безпеки авіації та порядку розслідування авіаційних подій, принципів роботи, особливостей побудови та методів застосування існуючих і перспективних систем зв'язку, навігації та спостереження, правил фразеології та ведення радіозв'язку. Крім того він має володіти уміннями вирішувати навігаційні завдання з використанням сучасних аеронавігаційних систем, застосовувати алгоритми функціонування сучасних систем зв'язку, навігації та спостереження, організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці, вести радіозв'язок російською та англійською мовами тощо. Отже, ОКХ наголошує на організаційно-управлінських, комунікативних, дослідницьких, проектувальних, технологічно-виконавських та контрольно-діагностичних вміннях.

Оскільки для роботи авіадиспетчера характерні пристосовуваність до змінних умов, важливість часу реагування диспетчера на об'єктивні обставини повітряного руху, необхідність приймати рішення на основі неповної інформації про повітряні обставини [2, с.86], не менш важливими є особисті професійно важливі якості авіадиспетчера: принциповість, активність, послідовність, винахідливість, витримка та стриманість,

ввічливість, комунікативність, ініціативність, самокритичність, наполегливість тощо. Значну роль мають розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя, що дозволяє дозувати навантаження, уникати систематичної перевантаженості, розвивати власну стресовитривалість та зберігати трудову активність в екстремальних ситуаціях; здатність учитися, яка дає змогу адаптуватися до зростаючих потоків інформації та наслідків науково-технічного прогресу. Крім того, диспетчер УВД має володіти здатністю вибирати необхідну інформацію з великого обсягу повідомлень, мати розвинену просторову уяву, що дає змогу правильно уявляти положення літаків у повітряному просторі та прогнозувати їхнє положення через певний проміжок часу, проявляти креативність у пошуку розв'язання професійних завдань та мати високий рівень розвиненості системного мислення, уваги та пам'яті.

Отже, до показників професійної працездатності авіадиспетчера відносимо професійні ЗУН, рівень розвитку професійно значущих якостей та професійну креативність як здатність дивергентно мислити при вирішенні професійних завдань.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що кожен із зазначених критеріїв окремо не може характеризувати рівень сформованості готовності до професійної самореалізації, а досліджувати останню можна лише за умови визначення та діагностування усіх трьох критеріїв у їх взаємозалежності та взаємообумовленості.

Професійна спрямованість, характеризуючи відношення людини до професії, та професійна самосвідомість, впливаючи на саморегуляцію особистості на основі усвідомлення власних можливостей, здійснюють позитивний вплив та сприяють розвитку якостей особистості, креативності, здобуттю суб'єктом професійних знань, вмінь та навичок, а процес набуття останніх, в свою чергу, сприяє збільшенню рівня ціннісного відношення до професії, потреби самовдосконалення та самореалізації у ній.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни . – М.: Мысль, 1997. – 87с.
2. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя : Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : (19.00.07) / НИИ психологии УССР. - Киев, 1987. - 17 с.
3. Денисов В.Г., Онищенко В.Ф., Скрипец А.В. Авиационная инженерная психология. – Москва: «МАШИНОСТРОЕНИЕ», 1977. – 216с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
5. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04 / Лебедик Ігор Валерійович. - Кіровоград, 2007. - 216с.

6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.—446 с.

7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312с.

8. Подосинников С. А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Психол. ин-т Рос. акад. Образования. – М., 2003. - 21 с.

9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в

психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

10. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. – Л.:ЛГУ, 1986. – 43 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Файнман Інна Борисівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України, аспірант кафедри суспільно-гуманітарних наук та професійної педагогіки.

Наукові інтереси: проблеми професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців.

ЗМІСТ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЯХ ТА РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩАХ У ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз типів середніх навчальних закладів і розкрито зміст освіти у гімназіях і реальних училищах центрального регіону України кінця ХІХ - початку ХХ ст.

В статті осуществлен историко-педагогических анализ типов средних учебных заведений, раскрыто содержание обучения в гимназиях и реальных училищах центрального региона Украины конца ХІХ – начале ХХ в.

Ключові слова: зміст освіти, гімназійна освіта, реальні училища, центральний регіон, навчально-виховний процес.

Освітні традиції, що склалися протягом тривалого часу, нині супроводяться докорінними змінами, і у зв'язку з цим актуалізується потреба переглянути минулий досвід. Не обхідність звернення до періоду кінця ХІХ - початку ХХ ст. зумовлена тим, що в центрі уваги на той час були питання про урізноманітнення типів навчальних закладів. Обсяг викладання навчальних предметів і розподіл їх за класами у гімназіях та реальних училищах визначалися навчальними планами Міністерства народної освіти. Численні реформування школи були спрямовані на поліпшення освіти й пристосування її до змін у суспільстві.

Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах, серед яких чільне місце у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття посідав центральний регіон України.

Досліджуваний період увійшов у сучасну історію України як час кардинальних змін в усьому суспільстві. У цей час відбувалися активні суспільні процеси, пов'язані з швидкими темпами розвитку промисловості, що, у свою чергу, викликало зміни в освіті: розширювалася мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з'являлися нові типи навчально-виховних закладів (реальні училища, професіоналізовані навчальні заклади), удосконалювалися зміст,

методи і форми роботи у них. На особливу увагу заслуговує досвід роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів, до яких належали гімназії, реальні та комерційні училища. Близько половини від загальної кількості середніх загальноосвітніх закладів регіону були приватними, що давало змогу їх керівникам впроваджувати свої власні методики і розробки у навчально-виховний процес. Накопичений досвід у роботі середніх загальноосвітніх закладів є корисним і цікавим, а неупереджене і критичне переосмислення їх роботи дасть можливість ефективніше впроваджувати у навчально-виховний процес нові технології у відроджених ліцеях і гімназіях.

Освітні проблеми ХІХ – початку ХХ ст. завжди привертала до себе увагу науковців-педагогів. Серед дореволюційних видань заслуговують на увагу наукові праці І.Альошинцева, В.Григор'єва, С.Рожественського, Г.Фальборка М.Чехова, Є.Шмідта та ін. У цих працях питання організації навчально-виховного процесу, змісту навчання у практиці гімназійної освіти досліджувалося дещо розрізнено і безсистемно. Практично не розкрита специфіка розвитку гімназійної освіти в регіонах України, за винятком навчальних закладів, що працювали у великих губернських містах – Харкові, Києві, Одесі.

Праці дослідників радянської доби: (Ш.Ганеліна, Г.Жураківського, М.Заволоки, М.Константинова та ін.) – характеризуються загальноісторичним аспектом, який мав ідеологічне забарвлення. У цих працях наводяться загальні та фрагментарні дані про гімназійну освіту Російської імперії, але практично не досліджено особливості її розвитку в окремих регіонах.

На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В.Галузинський, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І.Прокопенко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. Серед праць, в яких порушується питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу у гімназіях різних регіонів України, відзначимо дослідження О.Бабіної, В.Борисова, Т.Луґаєвої, І.Куриляк, І.Петрюк, Л.Терських. Але у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації навчально-виховного процесу у гімназійних закладах центрального регіону України.

Мета даної статті – здійснити історико-педагогічний аналіз типів середніх навчальних закладів й розкрити зміст освіти в гімназіях і реальних училищах центрального регіону України кінця ХІХ - початку ХХ ст. та встановити соціальні та педагогічні умови, в яких здійснювався цей процес.

Аналіз літературних джерел показав, що проблеми гімназійної освіти хвилювали багатьох педагогів. За метою і характером усі дослідження можна згрупувати таким чином: дослідження істориків освіти і педагогіки дореволюційного періоду, наукові доробки вітчизняних освітян в еміграції, дослідження науковців радянських часів, наукові праці педагогів доби Української незалежності. У цих працях досліджуються фактори, що впливали на розвиток гімназійної освіти, соціально-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні та педагогічні умови становлення і розвитку загальної середньої освіти як в цілому в Україні, так і в окремих її регіонах; висвітлюється діяльність Міністерства народної освіти, освітні реформи та їх вплив на розвиток гімназійної освіти; аналізуються гімназійні Статути (1804, 1828, 1864, 1871 рр.), що були законодавчими актами і регламентували діяльність різних типів гімназійних закладів (гімназіях, прогімназіях, реальних училищах); розкривається роль окремих осіб, які брали активну участь у цьому процесі; розкриваються питання навчально-методичної роботи у тогочасних загальноосвітніх закладах.

Провідною особливістю розвитку гімназійної освіти в Україні була тенденція пошуку нової моделі школи, що знаходило своє відображення в намаганнях уряду провести гімназійні реформи (1871 р., 1880 р., 1900 р., 1901 р., 1910 р., 1915 р.). Усі внесені на розгляд проекти реформи тією чи іншою мірою стосувалися перерозподілу дисциплін у навчальних планах, які або спрощувалися (латинь, грецька мова, Закон Божий), або доповнювалися (предмети природничо-біологічного циклу). Але в результаті аналізу

запропонованих проектів реформ, можна зробити висновок, що жоден з них не мав принципового характеру і за своєю сутністю не змінював класичного напрямку освіти.

Для визначення статусу гімназії велике значення мав “Статут” 1871 р., де назва “гімназія” була дана тільки класичним загальноосвітнім закладам. Установи з реальним курсом у 1872 р. перетворено в реальні училища. Класичні гімназії існували тільки в губернських містах. В основу роботи класичної школи було покладено принципи централізації керівництва та контролю освіти. Згідно з цим, у гімназіях уперше вводилися єдині державні програми з точним розподілом предметного матеріалу по класах та роках, створювалися загальні правила іспитів. Міністерство дивилося на нові програми, як на засіб збереження своєї політики в школі.

Існуюча класична система освіти виходила, перш за все, з інтересів пануючого ладу, де класицизм був засобом ізолювання молоді від політичних і національно-визвольних рухів у суспільстві.

Навчальний курс гімназій був багатопредметним, мав загалом гуманітарний напрямок, де головними предметами були латинь і грецька мова. Часто викладання, в гімназіях того періоду зводилося до граматичних вправ та зубріння, що дає право казати, що освіта мала рутинний і схоластичний характер. Мета освіти в гімназійних закладах була тісно пов’язана з метою виховання. Вважалося, що “порятунок молоді” у вивченні старих мов і вигнанні природознавства та “зайвих” предметів, які сприяють матеріалізму та нігілізму.

Гімназія фактично була елітарною школою і являла собою єдиний шлях до подальшого навчання в університеті. Учні, які закінчували реальні училища, не мали права вступати до вищих навчальних закладів, що фактично перекривало шлях середніх верств населення до вищої освіти.

Абстрагувавшись від динамічного характеру розвитку системи освіти взагалі і окремих освітніх закладів зокрема, розглянемо докладніше особливості навчально - виховного процесу у різних типах гімназійних закладів (гімназіях, прогімназіях, реальних училищах), які функціонували у центральному регіоні України у досліджуваній період на прикладі шкіл міста Єлисаветграда, який з 1865 року стає повітовим центром.

В дореволюційній Росії гімназії були чоловічі й жіночі. Програма жіночих гімназій в порівнянні з чоловічими, давала менший об’єм знань. В чоловічій класичній гімназії навчання тривало 8 років. Ті навчальні заклади, в яких

навчалися 4 або 6 років називалися прогімназіями.

З 1 липня 1879 року була відкрита Єлисаветградська головна класична гімназія заснована 8 вересня 1878 року з дозволу Державної ради за клопотанням міського самоврядування як чотирьох класна прогімназія. У 1881 році були відкриті 5 і 6 класи, а в 1885 році прогімназія була перетворена у повну 8 класну гімназію для дітей дворянства великої і середньої буржуазії. Рівень навчання в гімназії був досить високим. Гімназія відносилася до Одеського навчального округу і була підпорядкована Міністерству народної освіти. Контролював роботу гімназії попечитель Одеського навчального округу [2; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 1-9].

Приймали в гімназію дітей з 9 років, які успішно складали екзамени. Зараховували в той клас, який відповідав рівню їх підготовки. В гімназії вивчали: Закон Божий, російську, латинську, грецьку, французьку, німецьку мови, каліграфію, філософську пропедевтику, законovedення, арифметику, алгебру, геометрію, тригонометрію, фізику, костромографію(астрономію), історію, географію, малювання [2; Оп. 1; Спр. 3; Арк. 72].

Очолював гімназію директор, помічником його був в. о. інспектор з навчальної та виховної роботи. Призначення директора і викладачів залежало від попечителя навчального округу. Всі викладачі об'єднувалися в педагогічну раду, головою якої був директор. На педагогічній раді обговорювалися програми з кожного навчального предмету, розподілялись уроки між викладачами. Педагогічна рада перевіряла списки учнів, які вступали і вибували з гімназії, звільняла від плати за навчання і назначала стипендію, обговорювала питання поведінки і успішності гімназистів, допускала учнів 8-го класу і екстернів до випускних екзаменів, розглядала від учнів інших навчальних закладів прохання про допуск до спеціальних іспитів на присвоєння звання: учителя місцевого приходського училища, начальника народного училища, учителя сільського приходського училища, учителя повітових училищ.

Особам успішно склавшим іспити присвоювались певні звання. Приймала іспити екзаменаційна комісія в складі: в. о. інспектора гімназії, викладача предмету і асистента [2; Оп. 1; Спр. 25; Арк. 52-53].

Під керівництвом директора Єлисаветградської головної класичної гімназії збиралися директори всіх навчальних закладів міста для обговорення й прийняття єдиних покарань за порушення поведінки. Дані про

порушення поведінки гімназистів і покарання заносилися класним наставником у журнал.

Свою діяльність Єлисаветградська головна класична гімназія припинила у 1920 році на підставі постанови Народного комісаріату освіти УРСР від 4 липня 1920 року про створення єдиної семирічної трудової школи.

Одним із видів навчальних закладів у Царській Росії були реальні училища. Реальними училищами на той час вважалися середні навчальні заклади, що давали реальну освіту. З 1864 року в Україні існували 8 - класні реальні гімназії, які в 1872 році були перетворені в реальні училища.

В 60-роках XIX ст. приймається ряд реформ, спрямованих на поліпшення стану освіти та пристосування її до нових умов. Зокрема, в «Положенні про початкові народні училища» (1864 р.) зазначалося, що вони мають на меті утверджувати в народі релігійні та моральні поняття і поширювати початкові корисні знання. «Положення про початкові народні училища» передавало управління освітою губернським та повітовим предводителям дворянства, котрі головували в училищних радах, а також міністерським чиновникам – директорам та інспекторам народних училищ, які суворо контролювати навчально-виховний процес.

У звіті про стан народних училищ у Херсонській губернії подаються такі дані: «У 1895 році у введені Херсонських народних училищ було навчальних закладів 1432, у тому числі: а) безпосередньо підпорядкованих Народній освіті – 227; б) училищ, які знаходилися в підпорядкуванні училищних рад – 450; в) приватних — 130; г) хедерів – 625. Порівняно з минулим роком число учнів збільшилося в основному на 26 (не враховуючи хедерів, з якими збільшилося на 139). Крім того, в тому ж році в губернії було 539 училищ других відомств. Таким чином, усього в губернії було в 1895 році навчальних закладів 1971» [5, 237]. Для порівняння наводимо дані про школи за 1903 рік: «Всього було в губернії 1739, із них сільських – 1324, міських – 214, нерозподілених – 201».

У другій половині XIX століття в Єлисаветграді відкривається 6 народних училищ, де працювало 26 викладачів навчалось майже 1200 учнів. У цих училищах, крім предметів, місцевою владою вводяться сільськогосподарські курси.

15 жовтня 1867 році було засноване безкоштовне ремісничо-грамотного училища з метою підготовки грамотних і кваліфікованих робітників на приватні кошти за ініціативою викладача Єлисаветградського кавалерійського училища М.Ф. Федоровського і дружин офіцерів училища – О. М. Рязанової та

ОІ. Некрасової. На той час в училищі працювало 12 вчителів, які навчали 180 учнів. Пізніше, в 1974 році Єлисаветградське товариство розповсюдження грамоти і ремесла взяло училище під опіку. Засновники училища мали право брати участь у засіданнях педагогічного комітету з правом голосу. Училище мало жіноче та чоловіче відділення. Навчання поділялося на теоретичне і практичне. Училище припинило свою діяльність після лютневої буржуазно-демократичної революції.

Основною метою училища було навчання дітей грамоті на рівні 2- класних народних училищ і навчання певному ремеслу. В ремісничо-грамотне училище приймалися хлопчики з 11 років, дівчатка з 8 років всіх станів (переважно це були діти міщан, селян і діти солдатів). Для прийому в 1 клас не вимагалось ніяких попередніх знань, при бажанні вступити в старші класи учні складали екзамен [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 12].

Починалися заняття з 1 вересня, закінчувалися 1 червня. Всього було 4 класи, а також підготовчі класи для старших і менших дітей. У підготовчих класах навчали читати і писати за звуковим методом. У першому класі вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику; у другому класі (крім вищезазначеного) географію; у третьому – російську мову, російську історію і геометрію. Всі учні займалися гімнастикою і церковним співом. Такі предмети, як географія, фізика, технологія металів і дерева, природознавство, відомості з законодавства вивчалися тільки в спеціальному чоловічому відділенні.

В училищі було два відділення чоловіче і жіноче. В чоловічому відділенні навчалися столярній, токарній справі, в жіночому відділенні вчили шити і в'язати. Навчання ремеслу починалося з 12 років. В 1886 році чоловічі та жіночі навчальні класи були об'єднані і теоретичний курс навчання проходив разом, окремо займалися лише в майстернях.

У 1898 році в училищі вже навчалось 206 осіб, з них 76 хлопчиків. Вводиться викладання креслення і малювання. Вимоги до рівня підготовки учнів, якості засвоєння знань і ремесел були високі. Так, у 1898 році із 141 учня залишено на другий рік 27 осіб. Оцінювали знання за п'ятибальною системою за чверть, а в кінці навчального року ставилася підсумкова оцінка [4; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 12-13].

З 13 січня 1905 року в Єлисаветградському безкоштовному ремісничо-грамотному училищі було знову відкрито спеціальне чоловіче відділення і при ньому навчальна майстерня. Основним завданням спеціального відділення

була підготовка керівників для навчальних ремісничих відділень, які відкривалися в селах для підняття матеріального добробуту населення [4; Оп. 1; Спр. 7; Арк. 24-25].

В спеціальне чоловіче відділення приймалися діти всіх станів з 12 до 14 років за екзаменами за програмою міських початкових народних училищ. Діти, які закінчили освітній курс у безкоштовному ремісничо-грамотному училищі, а також у міських початкових народних училищ, церковно-приходських школах і однокласних єврейських училищах приймалися в перший клас без екзаменів і при вступі складали лише конкурсний іспит з російської мови і арифметики на спільних засадах з вступниками, котрі отримали домашню початкову освіту.

Термін навчання був 5 років, з них 4 роки — заняття в навчальних класах і майстернях, а на п'ятому році проводилися лише практичні заняття. Протягом перших чотирьох років учні займалися від 8-ми годин ранку до 12-ти години в навчальних класах, а з 14-ої до 18-ої години займалися в майстернях училища. В навчальних класах викладали: Закон Божий, російську мову, арифметику, геометрію, історію, географію, механіку, фізику, технологію металів і дерева, природознавство, дітям давали початкові знання законодавства. Викладання навчальних предметів відбувалося відповідно до програм, складених виконавчим комітетом на отримання звання вчителя початкових училищ.

В навчальних майстернях дітей навчали столярному, токарному ремеслам, різьбі по дереву, слюсарно-ковальській справі.

Для кожного учня був обов'язковим вибір якогось ремесла. Викладання зазначених предметів відбувалося таким чином, щоб учні отримали можливість застосовувати їх на практиці за місцем проживання [4; Оп. 1; Спр. 7; Арк. 25].

Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення випускникам надавалася можливість скласти іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавався відповідний атестат про закінчення загальноосвітнього і ремісничого відділення, а також грошова допомога на початкове облаштування із відсотків відрахувань від продажу учнівських виробів.

Здібні, але бідні учні за сприяння товариства зараховувалися до училища з повним утриманням за рахунок товариства або їм видавалася стипендія.

Для вирішення питань, що стосувалися навчальної частини була створена училищна рада, яка збиралася не менше ніж раз в місяць. Вона складала програми з предметів і

розподіляла вивчення предметів по класам, призначала перевідні та випускні екзамен, призначала нагороди кращим учням, складала щорічні звіти про результати навчання.

В училищі, як свідчать численні архівні документи, навчальний процес було поставлено досить добре, і училище за своїм типом, програмами, майстерністю викладачів, цілеспрямованістю, демократичністю, було єдиним таким ремісничо-грамотним училищем не тільки в Єлисаветграді, а й у всій Росії.

В 1870 році за сприяння Земства Єлисаветградського повіту і на основі складеного ним проекту, а також урахуваючи необхідність у такому навчальному закладі, як для мешканців Єлисаветградського так і Олександрійського повітів було відкрито у м. Єлисаветграді «Земське чоловіче семикласне училище першого розряду». Датою організації училища може вважатися 01.07.1870 р., так як з цього часу почалися засідання педагогічної ради училища, а з 03.08.1870 року почалися вступні екзамен і лише 31.08.1870 р. було урочисте відкриття училища. Училище було приватним навчальним закладом і утримувалося за рахунок Земств. Спочатку в ньому було три перших класи. За сприяння Єлисаветградського Земства в 1878 році був прийнятий перший статут Єлисаветградського земського реального училища, згідно якого учні училища, закінчивши повний курс навчання, склавши іспити і отримавши атестати про закінчення училища, могли вступати у вищі спеціальні училища. Згідно статуту Єлисаветградське земське реальне училище знаходилося під опікою Одеського навчального округу, а з 20 жовтня 1882 року училищу були надані права урядових реальних училищ, підпорядкованих Міністерства народної освіти [3; Оп. 1; Спр. 3; Арк. 1-3].

В училищі навчалися діти всіх станів. На 1 січня 1893 року загальна кількість учнів у Єлисаветградському земському реальному училищі становила 264 особи, в 1894 — 266, в 1895 — 289, в 1896 — 291. У 1896 році за місцем проживання батьків учнів у м. Єлисаветграді та в його околицях в училищі навчалось 192 особи (66 %), Єлисаветградського повіту — 53 особи (18,2 %), других повітів Херсонської губернії — 16 (5,5%), інших губерній — 30 (10, 3 %). На основі вищезазначених даних можна зробити висновок, що училище користувалося попитом у населення й бажання отримати у ньому освіту було достатньо високим [3; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 8-9].

Курс навчання з окремих предметів цілком відповідав навчальним планам і приблизним програмам предметів, які викладалися в

реальних училищах підпорядкованих Міністерству народної освіти.

В 1 клас училища приймалися діти з 10 років, які вміли читати і писати російською мовою, знали основні молитви та основні арифметичні дії. У всі наступні класи приймалися учні, котрі мали відповідні знання.

В Єлисаветградському земському реальному училищі викладалися такі предмети: Закон Божий, російська мова з церковно-слов'янською та словесністю, історія, географія, чистописання, математика (алгебра, геометрія, тригонометрія), хімія, фізика і космографія, анатомія, креслення, німецька та французька мови. До числа навчальних предметів належали також співи, малювання та гімнастика для бажаючих. Навчальний процес проходив протягом навчального року за виключенням вихідних і святкових днів, зимових (два тижні) і літніх (шість тижнів). У кожному класі навчалось не більше 40 учнів, а якщо виникала необхідність з дозволу повітового земства відкривалися паралельні класи. За бажанням батьків та за додаткову плату вихованці могли навчатися музиці й танцям. Випускникам училища також давалися початкові уявлення про державний устрій, основні закони імперії, головні цивільні та кримінальні закони. В реальному училищі були кабінет фізики, хімічна лабораторія, кабінет природничих наук, історико-географічний і археологічний музеї, бібліотека [3; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 13].

При училищі існували вечірні класи малювання та креслення. Заняття в вечірніх класах відбувалися щодня, з 17 до 20 години були заняття з ліплення орнаментів із воску та глини, крім того у святкові та вихідні дні проводилися заняття з живопису. З 20-22 години відбувалися заняття в класах для креслення. Вечірні класи малювання та креслення користувалися попитом у населення, в 1895 році всіх учнів у класах було 104, з них учнів з Єлисаветградського земського реального училища — 15, з класичної гімназії — 8, з духовного училища — 2, учениць жіночої гімназії — 3, ремісників — 40, любителів — 36.

З 1874 р. на кошти училища була організована метеорологічна станція, мета якої була виявлення кліматичних особливостей місцевості та визначення коливань температури. Метеорологічна станція при земському реальному училищі видавала довідки приватним особам і різним підприємствам з необхідними їм метеорологічними спостереженнями. Керівниками станції були вчителі даного реального училища [3; Оп. 1; Спр. 13; Арк. 35].

В такому вигляді училище проіснувало до 1919 року. Згідно з Постановою єдиної трудової школи Наркомун Освіти РРФРР від 30.10.1918 р.

і з встановлення радянської влади реальні училища були реорганізовані в єдині трудові школи.

Отже, соціально-економічні умови, науково-технічний прогрес були спонуками інтенсивного розвитку середньої освіти центрального регіону України. Однак, серед великої кількості гімназій і реальних училищ створених протягом означеного періоду у центральному регіоні України, до 1919 року не було жодної української, заборонялося викладання української мови, літератури, історії та географії України. Таке становище — наслідок русифікаторської політики самодержавства (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ Олександра II 1876 р., матеріали слідчої комісії у справі про «малоросійську» пропаганду 1875—1876 рр. циркуляри І.Делянова 1887 р., секретні постанови та розпорядження А.Ширінського-Шихматова,

П.Антоновича, Д.Толстого, проекти та пропозиції до законодавчих актів І.Васильчикова, Н.Аненкова, О.Безака тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 59, Оп. 1. – Спр. 1, 3, 25.
3. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60, Оп. 1. – Спр. 1, 3, 13.
4. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 61, Оп. 1. – Спр. 1, 7.
5. Систематический свод постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865-1895 годы. Сост. Е. И. Борисов. – Елисаветград, 1895. – 247.

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 кінця XIX - XX століття.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Вікторія ХИТРА (Кіровоград)

В статті здійснено спробу аналізу поняття „інформаційна культура” та запропоновано можливий підхід до формування інформаційної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: інформаційна культура, інформатизація, освіта, інформаційне суспільство, особистість.

В статті предпринята попытка анализа понятия «информационная культура» и предложен возможный подход к формированию информационной культуры будущего педагога.

Ключевые слова: информационная культура, информатизация, образование, информационное общество, личность.

Досліджуючи сучасне суспільство, різноманітні автори характеризують його нову стадію розвитку як перехід до світу „технологічної культури”, „новий цикл цивілізаційного розвитку” людства, але більш розповсюдженим є визначення сучасного суспільства як суспільства інформаційного.

Філософами, соціологами, культурологами (В.П. Зінченко, Л.Ф. Кузнецова, Е. Ласло, І.Р. Пригожин, А.І. Ракітов В.С. Степин, А.Д. Урсул та ін.) розглядається сучасна соціокультурна ситуація, розкривається історія становлення суспільства нового типу – інформаційного, виокремлюються його особливості та основні риси. В основі концепції інформаційного суспільства лежать уявлення про зміну в сучасному суспільстві значимості інформації, інформаційних процесів та знань.

Пріоритетність ролі інформації та інформаційних процесів розглядається нами як важлива особливість в становленні сучасного суспільства, що зумовлено зростаючими в

ньому процесами комп'ютеризації та інформатизації сфер діяльності людини.

Завдяки швидкому розвитку комп'ютерних технологій люди мають доступ до найрізноманітнішої інформації в будь-якій точці планети, обмінюються інформацією, спілкуються в режимі реального часу. Для вільної орієнтації в інформаційних потоках сучасний спеціаліст будь-якого профілю повинен вміти отримувати, обробляти та використовувати інформацію з допомогою комп'ютерів, телекомунікацій та інших засобів зв'язку. Але для цього необхідно знати правила навігації у величезному обсязі доступної інформації та володіти певною інформаційною культурою.

Сьогодні професійно значимі якості спеціаліста спираються не стільки на критерії об'єма та повноти конкретного знання, скільки на здібності самостійно поповнювати їх, ставити та розв'язувати професійні задачі, виробляти критерії відбору найбільш ефективних шляхів їх вирішення. В цій ситуації різко підвищилися вимоги до інформаційної культури особистості. Тому перед викладачами вищої школи постає задача сформувати повноцінного, конкурентно здібного спеціаліста. Інформатизація суспільства вимагає від конкретного члена цього суспільства здібності самостійно задовольняти свої інформаційні потреби.

Сучасний спеціаліст повинен мати досить високий рівень культури роботи з інформацією, володіти навичками пошуку, передачі, обробки

та аналізу інформації, вміти використовувати її для розв'язання професійних задач та створення інноваційного продукту. Отже він має володіти інформаційною культурою, що проявляється в наступному:

- в навичках роботи з технічними засобами та знанні програмних продуктів;

- у вмінні здобувати інформацію з різноманітних джерел, представляти її в зрозумілому вигляді та ефективно використовувати;

- у володінні основами аналітичної обробки інформації;

- в розумінні особливостей інформаційних потоків в своїй сфері діяльності.

Перераховані якості необхідні як студенту, так і викладачу та вони є незамінними в процесі навчання.

Таким чином проблема формування інформаційної культури стає однією з найважливіших проблем вищої школи. Її розв'язання в галузі професійної підготовки майбутніх педагогів відіграє дуже важливу роль. Саме воно сприятиме підвищенню кваліфікації педагогів.

Саме це і зумовило мету даної роботи – аналіз поняття „інформаційна культура” та підходів до її формування.

Поняття „інформаційна культура” з'явилося в науковій літературі відносно нещодавно. Головна причина його появи – значне посилення ролі інформації, інформаційних технологій та інформаційної діяльності в житті суспільства. Дане поняття розглядалося в дослідженнях, які проводилися в різних наукових сферах, таких як педагогіка, інформатика, філософія, культурологія, бібліотекознавство та ін. В кожній з цих сфер досліджувалися різні аспекти поняття „інформаційної культури”, що знаходить відображення в його розвитку, а також пояснює відсутність єдиних підходів до його трактування. Складність у визначенні даного поняття полягає в тому, що воно виникло на базі двох універсалій: „інформація” та „культура”.

Інформація та культура – два феномени, між якими існує багато спільних рис, але також є і розбіжності. До спільних рис можна віднести їх глобальність та універсальність, так як вони пов'язані з найрізноманітнішими формами людської життєдіяльності. Культура може ефективно впливати на людину і суспільство лише через механізм збору та поширення інформації про наявне середовище, в якому вона функціонує, і про саму культуру. Тому інформація і культура взаємо обумовлюють існування одна одної. А також ці два поняття утворюють органічну єдність у процесі освіти. Але інформація та культура мають різні

способи освоєння світу. Також відмінними є внутрішні ідеї розвитку: для культури – філософсько-естетичні норми, для інформації – науково-технічні елементи.

Отже, аналіз понять „інформація” та „культура” вказує на особливу якісну складність поняття „інформаційна культура”, внаслідок чого в науковій літературі пропонується багато визначень „інформаційної культури”.

На думку А.А. Гречихіна [5] інформаційна культура – це інформаційна діяльність аксіологічного характеру, тобто зумовлена цінностями культури. Він визначає це поняття через призму інформаційної діяльності.

М.Г. Вохришева [3] вважає, що інформаційна культура – це область культури, пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості.

Н.Б. Зінов'єва [6] констатує, що інформаційна культура особистості – це гармонізація внутрішнього світу особистості в ході освоєння всього обсягу соціально-вагомої інформації.

І.Г. Хангельдієва [7], досліджуючи поняття інформаційної культури, пише, що інформаційна культура – це кількісна характеристика життєдіяльності людини в області отримання, передачі, збереження та використання інформації, де пріоритетними являються загальнолюдські духовні цінності.

Є.А. Медведєва [9] визначає інформаційну культуру як рівень знань, який дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, приймати участь в його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії.

В.А. Уханов [12] пише, що інформаційна культура – це сукупність інформаційних потреб, творчих здібностей, еавичок та вмінь, які дозволяють ефективно виробляти, переробляти та сприймати особистісну інформацію та на її основі досягати взаєморозуміння та емпатії між людьми.

Є.Л. Семенюк [10] пропонує розуміти інформаційну культуру як ступінь досконалості людини, суспільства або певної його частини в усіх можливих видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні та переробки будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі, в практичному використанні.

С.Г. Антонова [1] вважає інформаційну культуру важливою складовою духовної культури. Вона розглядає її як якісну характеристику особистості. Вона висуває ідею гуманітарних засад знань, говорячи про їх визначену спрямованість на виховання духовності, етичного та естетичного ставлення до оточуючого середовища.

На думку Т.Н. Сосніной та П.Н. Гончукова [11] інформаційна культура тісно пов'язана з соціальною природою людини і є продуктом її творчих здібностей. Вона характеризує рівні розвитку конкретних суспільств, націй, а також специфічних сфер діяльності.

За А.О. Веряєвим інформаційна культура являє собою гармонійно поєднану сукупність загальнолюдських уявлень, ідей, знань, ціннісних орієнтацій, гуманістичних уявлень, емоційного досвіду, якостей особистості, стильових і світоглядних утворень, універсальних способів пізнання, алгоритмів поведінки, способів комунікації, орієнтованих на вільне існування, розвиток, самовдосконалення в історично і технологічно інформаційному суспільстві [2]

Аналіз наведених визначень інформаційної культури, а також багатьох інших дає змогу стверджувати наступне:

- Інформаційна культура характеризується різним складом компонентів, має нестійкий об'єм, який суттєво змінювався в ході свого розвитку, трактується по-різному через співвідношення з різними поняттями: інформаційна діяльність, загальнолюдська культура, освітня діяльність.

- Причиною багатозначності терміну „інформаційна культура” є багатозначність елементів, які її складають: „інформація” та „культура”. Складність полягає в тому, що інформаційна культура не є простою сумою цих двох складників, а представляє собою якісно нове явище.

В своїй статті ми будемо дотримуватись розуміння сутності поняття „інформаційна культура”, запропонованого Гендіной Н.І., а саме: „Інформаційна культура особистості” – одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду і системи знань та умінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Вона є важливим фактором професійної та непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві [4].

Гендіна Н.І. вважає, що інформаційна культура особистості – це частина загальної культури людини, яка складається із злиття інформаційного світогляду, інформаційної грамотності та грамотності в області інформаційно-комунікативних технологій.

Проаналізуємо стан проблеми формування інформаційної культури майбутнього педагога в процесі навчання в ВНЗ.

Звичайно ж ця проблема є зараз дуже актуальною, так як дуже багато студентів,

маючи вільний доступ до мережі Інтернет, електронних бібліотек та інших інформаційних джерел, не вміють правильно ними користуватися, знаходити необхідну їм інформацію з величезного обсягу запропонованого, не вміють обробляти, диференціювати та структурувати інформацію, виділяти значущу інформацію, оцінювати її та використовувати належним чином для задоволення своїх потреб.

Тож, дуже важливо в процесі навчання не тільки дати студенту певні знання, але і навчити його самостійно одержувати ці знання, прищепити йому навички інформаційної культури. Розділяючи точку зору О Карабіна [8], ми вважаємо, що студент має володіти наступними вміннями та навичками:

- **уміння адекватно визначати необхідність у певній інформації:** розуміти, що за певною темою необхідна додаткова інформація; аналізувати джерела інформації для більш глибокого ознайомлення з проблемою теми; визначати основні поняття і терміни, що є необхідними для розкриття цієї теми; визнати, що інформація, яка є за певною темою, може бути об'єднаною з початковими думками, досвідом та продукуванням нової інформації за цією темою;

- **навички пошуку необхідної інформації:** вміти шукати необхідну інформацію як за допомогою послуг мережі Інтернет, так й інших засобів комунікації, а саме: використання різних систем для пошуку інформації різних форматів; використання спеціалізованих мереж або послуг (міжбібліотечні абоненти/документи, професійні асоціації, науково-дослідні організації, експерти, практики тощо); використання досліджень, листів, інтерв'ю тощо для отримання інформації з першоджерел; визначати та підбирати необхідні методи дослідження та пошуку інформації; аналізувати та визначати переваги застосування різних методів дослідження; вибирати ефективні підходи щодо забезпечення доступу до необхідної інформації;

- **вміння аналізувати, синтезувати інформацію та створювати при цьому нову інформацію:** критично оцінювати інформацію та її джерела, вибирати корисну інформацію відповідно до проблеми дослідження чи певної теми; виділяти основні ідеї певної інформації; на аналізі існуючої інформації створювати свою нову логічну, чітку, науково цінну інформацію;

- **уміння адекватно оцінювати інформацію:** визначати рівень необхідності певної інформації; адекватно використовувати обрані критерії для перевірки інформації за такими оцінками як правдива/неправдива, логічна/суперечна, необхідна/зайва,

нова/застаріла тощо; робити логічно обґрунтовані висновки відповідно певної інформації;

▪ **комунікативні вміння щодо обміну інформацією з іншими:** знати і слідувати етикету комунікації з іншими дослідниками даної теми, влучно і доречно використовувати метод інтерв'ю та анкетування; розуміти закони, постанови інституційної політики та етики, що стосуються доступу та використання інформаційних ресурсів, а також дотримуватися їх, а саме: брати участь в електронних дискусіях, дотримуючись етикету спілкування в мережі; використовувати затверджені паролі та інші форми ID для доступу до інформаційних ресурсів; відповідати вимогам інституційної політики доступу до інформаційних ресурсів;

▪ **комп'ютерна грамотність:** використовувати інформаційні та комунікаційні технології для зберігання, пошуку, зміни формату інформаційних документів відповідно до вимог аудиторії та до розвитку технічних засобів.

Ми згодні з Гендіною Н.І., яка вважає, що ефективна організація інформаційної освіти можлива лише при дотриманні наступних принципів [4]:

- принцип культурологічного підходу;
- принцип системного підходу;
- принцип інтегративності;
- принцип діяльнісного підходу;
- принцип технологічного підходу;
- принцип неперервності.

Згідно з принципом культурологічного підходу, інформаційна культура є невід'ємною частиною загальної культури людини, яка закладає світоглядні установки особистості, формує її ціннісні орієнтації по відношенню до інформації як елементу культури.

Принцип системного підходу дозволяє забезпечити цілісність уявлення феномену інформаційної культури та подолати за рахунок введення єдиної методологічної бази ізольованості при розгляді таких його традиційних компонентів, як культура читання, комп'ютерна грамотність, бібліотечно-бібліографічні знання.

Принцип діяльнісного підходу означає, що формування інформаційної культури особистості будується з позиції користувача інформації і розвиток інформаційної культури можливий лише в діяльності.

Формування інформаційної культури особистості, відповідно до принципу технологічного підходу, треба розглядати як педагогічну технологію, яка включає певну сукупність методів і засобів, що забезпечують досягнення заданого результату.

Принцип інтегративності дає можливість побудувати єдину стратегію і тактику

формування інформаційної культури особистості з орієнтацією на обмежену взаємодію як освітніх, так і бібліотечно-інформаційних установ.

Принцип неперервності передбачає те, що формування інформаційної культури особистості має відбуватися на всіх ланках системи безперервної освіти (дошкільної, загальної середньої, середньої спеціальної, вищої, після вузівської) і на кожній з цих ланок навчання основам інформаційної культури має бути обов'язковим і спеціально організованим.

Таким чином, формування інформаційної культури є однією з головних завдань сучасного суспільства, оскільки:

по-перше, вона визначає соціально необхідний рівень інформованості індивіда, що відповідає рівню розвитку суспільства;

по-друге, інформаційно-культурне середовище сприяє засвоєнню індивідом знань та цінностей в формі переважаючих в дану епоху стереотипів;

по-третє, інформаційна культура формує систему ціннісних орієнтацій, яка проявляється у відборі циркулюючої інформації, її оцінюванні та критичному осмисленні;

по-четверте, безпосереднім помічником в становленні та вихованні інформаційної культури особистості сьогодні виступають нові інформаційні технології, володіння якими стає складовою частиною інформаційного суспільства і сприяє найбільш повному розкриттю особистості в усіх видах діяльності, включаючи і професійну.

Перспективою подальшого дослідження даної проблеми є обґрунтування проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова С.Г. Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия // Проблемы информатизации культуры: Сб.статей. – Вып.3. – М.: 1996. – С.23-28
2. Веряев А.А. Семиотический поход к образованию в информационном обществе / А.А. Веряев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 298 с.
3. Вохрышева М.Г. Информационная культура в системе культурологического образования специалиста // Проблемы информационной культуры: Сб.статей. – М.: 1994. – С.117-124
4. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М., Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. 2006. – 512 с.
5. Гречихин А.А. Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) // Проблемы информационной культуры: Сб.статей. – М.: 1994. – С.12-39
6. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности – Краснодар, 1996. – 136 с.
7. Информационная культура специалиста: гуманитарные проблемы: Меж вуз.научн.конф. Краснодар –

Новоросійськ, 23-25 сент. 1993 г.: Тезиси докл. – Краснодар, 1993. – 243 с.

8. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – №2. – С. 37 – 40.

9. Медведєва Е.А. Інформаційна культура як предмет преподавання в системі вищого образования // Информатизация и проблемы гуманитарного образования: Междунар. научн. конф. Краснодар – Новоросійськ, 14-15 сент. 1995 г.: Тезиси докл. – Краснодар, 1995. – С. 67-68

10. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ, Сер.1. – 1994, №1, - С.1-8

11. Соснина Т.Н., Гончуков П.Н. Словарь трактовки понятия „информация“. – М.: 1997. – 168 с.

12. Уханов В.А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: дис. д-ра филос. наук / В.А. Уханов. Екатеринбург, 1997

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Хитра Вікторія Ігорівна – асистент кафедри іноземної філології факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблема формування інформаційної культури особистості.

ТРАДИЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У ЯПОНЦІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Людмила ЦАРЬОВА (Кіровоград)

У статті висвітлено деякі результати дослідження японських традицій естетичного виховання підростаючих поколінь, розглядаються певні аспекти усталеного використання засобів різних видів народного мистецтва японців з метою формування окремих елементів естетичної культури сучасних школярів.

В статті освещаются некоторые результаты исследования японских традиций эстетического воспитания подрастающих поколений, рассматриваются определенные аспекты использования средств разных видов народного искусства в целях формирования отдельных элементов эстетической культуры современных школьников.

Ключові слова: естетичне виховання, естетична культура особистості, засоби естетичного виховання, види народного мистецтва, сучасна система освіти Японії.

Постановка проблеми. Освіта в сучасних умовах стала важливим чинником розвитку людини й економічного зростання суспільства. Інтеграція нашої країни до світової економічної спільноти зумовила необхідність наближення якості й рівня освіти в Україні та інших країнах світу, актуалізувала проблеми порівняльної педагогіки та етнопедагогіки. У контексті вивчення педагогічного досвіду інших народів особливу цінність має досвід Японії, в якій відбулась структурна перебудова системи освіти, що супроводжувалось суттєвим покращенням знань та навичок дітей.

Збереження національної своєрідності в умовах взаємодії різних світових культур стає одним з вирішальних для формування гармонійної особистості. Проблема ж збереження і застосування національних традицій як засобів навчання та виховання завжди була важливою для японського народу. Значний інтерес для сучасної педагогіки представляють японські традиції естетичного виховання, ефективність яких визнана світовою громадськістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні підходи до естетичного виховання школярів розглядали Бутенко В. Г., Гончаров І. Ф., Волошина Н. І., Калашник Н. Г., Кіященко М. І., Комарова А. І., Кушаєв Н. А.,

Ліхачьов Б. Т., Неменський Б. М., Печко Л. П., Ротерс Т. Т., Тарасенко Г. С. та інші науковці; аналіз розвитку національної японської культури, окремих її складових представлено в роботах Григорьєвої Т. П., Гришельової Л. Д., Конрада М. І., Латишева І. О., Маркар'ян С. Б., Молодякової Е. В.; дослідженням проблем організації загальної освіти в Японії присвячено роботи Боярчук Ю. В., Салімової К. І., Свердлової Т. Г., Соколова А. І.; окремі аспекти естетичного виховання в Японії висвітлені в роботах Железняк О. М., Нурутдінової А. Р. Аналіз наукової літератури з проблеми показав, що японський досвід застосування різних видів народного мистецтва з метою естетичного виховання підростаючих поколінь не знайшов цілісного висвітлення в науковій літературі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Вивчення специфіки застосування різних видів народного мистецтва як традиційних засобів формування окремих елементів естетичної культури дітей в Японії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування естетичної культури особистості в сучасних наукових дослідженнях розглядається як мета естетичного виховання. Грамотна організація естетичного виховання передбачає врахування структурних елементів цього виду культури.

Естетична культура особистості містить системотворчі елементи, що складають естетичну свідомість (естетичні відношення, естетичне пізнання), та функціональні - естетичну діяльність. Естетичне відношення характеризується наявністю в особистості сформованих естетичних потреб, естетичного почуття, здатності до естетичної емоційності, що виявляється в естетичному спогляданні, естетичному переживанні, естетичному задоволенні. Естетичне відношення висловлюється особистістю через естетичне судження, що включає естетичну оцінку,

естетичний смак, естетичні ідеали та систему естетичних цінностей.

Елементи естетичної культури особистості в японській народній педагогіці успішно формуються засобами різних видів мистецтва. До традиційних японських мистецтв відносять літературу, музику, театр, образотворче мистецтво, що включає живопис, каліграфію, скульптуру, декоративно-ужиткове мистецтво (виговлення національних японських ляльок, нецке, орігамі, віял, лакованих виробів, ікебани, порцеляни для чайної церемонії, ручного розпису тканин) тощо.

Світоглядним засобом естетичного виховання в Японії вважається писемність. Сприйняття естетики каліграфічно виконаного сувою з філософським висловом передбачає володіння умінням каліграфії, є ознакою розвиненого естетичного смаку. Каліграфія вважається одним з традиційних видів образотворчого мистецтва, який сприяє точності малюнку, впевненості штриха, витонченості ліній, але найголовніше, на думку М. І. Кіященка, – написання ієрогліфа «відкриває сам принцип художнього узагальнення, принцип символізації» [7, 132]. Тонкість ходу розумового процесу, що виражається в лаконічності та витонченості ліній, допомагає усвідомленню вимог принципів побудови художньої форми, розвитку творчої уяви.

За законами каліграфічного письма, як вважають дослідники, будуються принципи образотворчого мистецтва, виховується естетичний смак до лаконічного вислову сутності, здійснюється засвоєння «принципів художнього мислення, і принципів художнього вираження в типових для традиційного японського мистецтва вишукано декоративних формах» [7, 122]. Експозиції творів традиційного каліграфічного мистецтва можна побачити у різних японських музеях, тому вони вважаються дієвим засобом естетичного виховання. Важливо згадати, що відвідування музеїв, за даними Міністерства освіти Японії, посідає четверте місце серед способів проведення вільного часу японськими школярами [11], сприяючи накопиченню естетичних знань і розвитку їхньої естетичної свідомості.

Іншим ефективним засобом естетичного виховання називається поезія. «Поезія, – підтверджує думку М. І. Кіященко, – завжди була в Японії одним з улюблених видів народного мистецтва і кожна освічена людина вмiла скласти віршоване звернення, послання, в достатній мірі володіючи мистецтвом віршування» [7, 122]. Делікатність сприйняття, здатність відчувати красу, бачити її у звичайних, найбуденніших проявах життя властива як авторам відомих поетичних творів,

так і звичайним представникам зазначеного етносу. Так, складання хайку (тривірша з чергуванням складів 5-7-5) традиційно є масовим видом мистецтва. Гуртки любителів хайку в сучасній Японії існують практично в усіх містах і великих селищах. Складання хайку часто відбувається з музичним супроводом.

Традиційне музичне мистецтво виступає впливовим засобом естетичного виховання в сучасній системі освіти Японії. На уроках музики, одного з вагомих предметів естетичного циклу в японській школі, діти не тільки вчать сприймати музичні твори, користуватись нотною грамотою, імпровізувати, а ще й обов'язково навчаються грі на двох-трьох музичних інструментах. Програма навчального предмета містить матеріал з історії музики, що включає ознайомлення як з класичними музичними творами, так і з японськими народними мелодіями і танцями. Велике значення при цьому надається хоровому виконанню, оскільки воно, на думку А. Р. Нурутдинової, «має давні традиції, розвиває не тільки музичні здібності, а й якості характеру, світогляд, художній смак, естетичне почуття» [4, 65].

Співи та інструментальне виконання музичних творів часто характеризує і народне театральне мистецтво. Згідно Державної Концепції Освіти Японії, створюються умови, за яких діти можуть відвідати вистави, наприклад, народного театру Кабукі, відвідати уроки та майстер-клас з театральної майстерності, взяти участь у театралізованих виставах, отримати практичний досвід носіння традиційного національного одягу. На думку японських педагогів, такий естетичний досвід сприяє вихованню творчих здібностей і «високого почуття гуманізму» школярів [11]. Освітня і виховна цінність сценічного мистецтва (одного з предметів естетичного циклу в японській школі), його вагомість для емоційного розвитку дитини обумовлюється синкретичністю та колективним характером театрального мистецтва.

Японський театр – синтез багатьох мистецтв, об'єднаних у гармонійне ціле. Театр впливає не тільки словом, особливим емоційним станом актора, але і пластикою руху, музикою, світлом, кольором, художнім оформленням сцени. Міцна національна традиція естетичного виховання продовжується до цих пір у виставах театрів Кабукі, Но, Кьоген, Дзьорурі, Бунраку, Йосе. Світ театру створює естетичне середовище, яке виховує естетичні почуття, смаки і розвиває здатність до естетичної діяльності дитини. Під час проведення національних свят театральні вистави іноді проходять на території японських архітектурних пам'яток.

Яскравим прикладом японської архітектури слугують традиційні дерев'яні житлові будинки простих японців – мінка, які максимально пристосовані до клімату країни. Мінка має каркасну конструкцію з несучою колоною в центрі будинку і розсувними дверима. Сьогодні мінка збереглися тільки в сільській місцевості. Більшість сучасних японських школярів обов'язково відвідують музей класичного японського села під відкритим небом [11]. Там вони можуть познайомитись з національними будинками мінка, зазирнути у дивний світ своїх предків, відчутти естетику народного побуту.

Важливим засобом естетичного виховання є національний японський одяг. Коли у позаминому столітті був введений європейський стиль одягу та європейська зачіска (японський уряд наполягав на європеїзації культури), то в колах інтелігенції стало зріти невдоволення такою політикою. Серед діячів мистецтва дедалі все більшого поширення одержували ідеї відродження японської національної культури, відродження самобутнього мистецтва. Тому сьогодні до носіння національного японського одягу кімоно привчають дітей змалку. У такий спосіб виховується вміння правильно вибрати одяг у відповідності до пори року чи певної нагоди. Вишуканий пояс, особливо зав'язаний, наголошує Л. О. Троєльнікова, обов'язково повинен пасувати вишуканій сукні, що викликає почуття естетичного задоволення від його естетичного споглядання [9, 82]. О. Л. Шевнюк вбачає філософський сенс у національному японському одязі. На її думку, кількість вузлів на кімоно пов'язана з тим, що «містичний вузол є одним з восьми сприятливих знаків буддизму як уособлення неперервності життя, безкінечності, вічності, довголіття, він повертає добро і захищає від зла» [9, 53]. Досвід носіння кімоно сприяє вихованню в дітей естетичних ідеалів та естетичного смаку, формуванню їхнього світогляду.

Іншим впливовим засобом естетичного виховання виступає традиційна японська кухня. Давня культура оформлення і вживання страв з рису й суші, традиційних для японців, є предметом вивчення японських дітей у позакласний час. На думку М. І. Киященка, так званий «натюрморт на тарілці» слугує естетичному вихованню, «використовується для формування певних навичок ритуального приготування та подачі страв японської кухні» [7, 124]. Дійсно, страви японської кухні, як правило, призначені не тільки для вживання, а й для того, щоб ними милуватись, розвиваючи естетичні почуття та отримуючи естетичне задоволення від їх споглядання.

Одна з головних традицій, якій навчають дітей змалку, – японська чайна традиція. З моменту формування цієї традиції у Середні віки мало що змінилось у церемонії вживання чаю. Як елемент японської культури, чайна церемонія тісно пов'язана з іншими виявленнями культури та естетичними вподобаннями. Вживання чаю супроводжується отриманням задоволення від краси доквілля, бесіди. Так, естетичне сприйняття чайного будиночка, чайного саду, через який потрапляють у будиночок, приносить незрівнянне естетичне задоволення, про що писала Т. П. Грігор'єва. Гармонія чайного саду складається з вишуканого розташування рослин, філософської будови саду каміння. Всюди панує простота й невимушеність. Єдиною прикрасою чайного будиночка, де проводиться чайна церемонія, є токонома – ніша.

Змалку сучасна японська дитина пам'ятає обов'язкову для традиційного японського житла токоному. Спеціальна ніша, де ставиться ікебана, вішається кімоно, каліграфічно виконаний сувій з висловом, картина, дозволяє і сучасним господарям висловити себе, виявити свої художньо-естетичні смаки та уподобання, своє розуміння краси. Японські педагоги пропонують оточувати маленьких дітей кращим, бажано творами мистецтва, при цьому керуючись власним смаком та перевіреними віками цінностями.

Започаткована у Середні віки традиція чайної церемонії, на думку Т. П. Грігор'євої, «у першу чергу містила філософське забарвлення» [2, 356]. Ще у VII столітті до нашої ери, вивчаючи філософію дзен буддизму, японці асоціювали смак чаю, завезеного з Китаю, зі смаком дзен. Вони вважали, що чай і дзен очищає душу й тіло. Японській чайній церемонії притаманна простота й невишуканість, що залишає свідомість вільною для самовдосконалення. Цінні речі, які могли б супроводжувати цю церемонію, підкреслює думку японців Т. П. Грігор'єва, «відволікають увагу, заважають зосередитись та суперечать духу дзен» [2, 357]. Вивчення принципів буддизму, як наголошує О. М. Железняк, допомагає краще «зрозуміти процес формування традиційної естетичної свідомості» [3, 7].

Одним з дієвих засобів формування естетичного смаку та інших елементів естетичної культури є декоративно-ужиткове мистецтво, до якого належить народне мистецтво темарі – японська національна техніка вишивки на кулях. У різноманітних сюжетах вишивок відбивалася належність майстрів до того чи іншого клану. Кожен регіон Японії, як зазначає Г. О. Браницький, характеризувався певними орнаментами [1, 44].

Традиційним засобом естетичного виховання японців виступає народна лялька. За віруваннями японців, лялька здатна відігнати злих духів і надати міцності здоров'ю дитини. У ставленні давніх японців до вірувань та обрядів, на думку К. Гірца, прослідковується соціально-психологічний підхід. Дослідник вважає, що у такий спосіб «увічніюється соціальна організація будь-якої групи за допомогою обрядової чи міфологічної символізації», вшановуються «грунтовні суспільні цінності» народу [10, 26]. Дотримання обрядовості та ритуальності у повсякденному житті відповідає пізнавальним й емоційним потребам людини у стабільному, досягаємому світі, на який можна вплинути, уможлиблює збереження внутрішньої захищеності «перед обличчям природних випадковостей» [10, 27]. Якщо спочатку лялька виступала в ролі оберегів чи талісманів, то пізніше - стала дитячою іграшкою, продовжуючи допомагати дорослим вирішувати різні завдання естетичного виховання. Матеріалами для виготовлення японських ляльок слугують дерево, папір, тканина, глина або навіть живі хризантеми.

Нецке – мініатюрна скульптура, твір японського декоративно-прикладного мистецтва, що представляє собою невеликий різьблений брелок. Нецке слугувало одночасно своєрідною протигагою для носіння дрібних речей на поясі та витонченою прикрасою одягу. Сьогодні практична потреба в нецке зникла: японці носять європейський костюм. Змінилося ставлення і самих різьбярів до створюваних ними нецке: тепер вони вважаються цілком самостійними творами мистецтва. Роботи сучасних майстрів, на думку Н. С. Ніколаєвої, можна поділити на дві групи: 1) нецке, виконані в дусі сучасної станкової скульптури; 2) традиційні нецке. Одні нецке відтворюють прості об'єкти побуту, інші – цілі сцени, відомі з історії, міфології чи літератури. Розглядання нецке викликає естетичне задоволення, розвиває естетичні почуття і формує естетичний ідеал у японських дітей.

Впливовим засобом розвитку творчих здібностей дітей вважається мистецтво складання оригамі. Оригамі – давнє японське мистецтво складання фігурок з паперу. Мистецтво оригамі своїм корінням сягає у стародавній Китай, де й було винайдено папір. Спочатку оригамі використовувалося в релігійних обрядах і церемоніях. Наприклад, складені з паперу метелики під час святкування весіль синто символізували нареченого й наречену. У середині двадцятого століття мистецтво оригамі почало розповсюджуватися по всьому світу, першим отримало поширення модульне оригамі, а потім і численні течії, включаючи Кірігі. На сьогодні, як стверджує

Н. М. Полікарпов, оригамі отримало міжнародне визнання. Мистецтво оригамі виявляє творчий потенціал, художній смак дітей, сприяє формуванню їхньої уяви, зорової пам'яті та асоціативного мислення. Л. Соколова підкреслює, що японці називають оригамі «духовною терапією».

Мистецтву компонування ікебани, за японськими традиціями, дитину починають навчати в сім'ї. Ікебана – традиційне японське мистецтво аранжування, створення композицій зі зрізаних квітів, пагонів у спеціальних посудинах і розміщення їх в інтер'єрі. В основу ікебани покладено принцип вишуканої простоти, що досягається виявленням природної краси матеріалу. «Ми докладаємо стільки зусиль, – пише Ікенобо Сенкей, – щоб побудувати сад з каменів або фонтан у дворі, забуваючи, що мистецтво ікебани дає можливість побачити в одній краплині води або в маленькій гілочці безкрайні гори та річки за мить. Воістину це чудотворне мистецтво» [5, 26]. Мистецтво компонування ікебани формує в дитини почуття гармонії людини і природи, розвиває творчу уяву та спонукає до естетичної діяльності.

Цінність декоративно-ужиткового мистецтва для естетичного виховання японських дітей прослідковується і в мистецтві бонсай – мистецтві вирощування мініатюрної копії дерева. Головна мета цього виду естетичної діяльності, як стверджують В. О. Пронніков та І. Д. Ладанов, – «збереження пропорцій всіх частин дерева» [6, 308]. Вирощування бонсай допомагає розвивати відчуття гармонії та пропорції, необхідних для створення естетичних цінностей, сприяє ефективності естетичної діяльності.

Важливо, що зазначені традиції підтримуються і сучасною японською загальноосвітньою школою, в якій «найбільш послідовно охороняють спадковість традиційної культури, слугують системою передачі знань і досвіду безпосередньо від майстра учневі» [7, 124].

Висновки. Таким чином, сучасна японська школа виступає берегинею традиційних культурних норм і цінностей, де активно застосовуються національні види мистецтва для формування у підростаючих покоління різних елементів естетичної культури. Формування естетичної свідомості ґрунтується на вивірених часом естетичних традиціях і розуміється як виховання культури естетичного ставлення до світу, що передбачає здатність до естетичного сприйняття, естетичних почуттів, базується на системі естетичних цінностей, смаків, ідеалів. За національними звичаями, формування естетичної свідомості та естетичної діяльності дітей здійснюється засобами різних видів японського мистецтва. Традиційними засобами

естетичного виховання в Японії виступають мистецтво написання ієрогліфів та складання віршів, музика (вокальна й інструментальна), декоративно-ужиткове мистецтво (наприклад, ікебана, бонсай, оригамі), архітектура (мінка, токонома), театральне мистецтво тощо.

Багатство виховних ідей традиційної японської педагогіки щодо формування естетичної культури особистості засобами мистецтва не може бути охоплено в межах однієї статті. **Перспективами вивчення** проблеми є дослідження особливостей застосування в процесі естетичного виховання конкретних видів національного японського мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Браницкий Г. А. Секреты искусства темари / Г. А. Браницкий // Наука и жизнь. – 2004. – № 12. – С. 44. – Режим доступу до журн.: <http://nauka.relis.ru>.
2. Григорьева Т. П. Красотой Японии рожденный / Татьяна Петровна Григорьева. – М.: Искусство, 1993. – 460 с.
3. Железняк О. Н. Эстетическое воспитание в Японии: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук: спец. 09.00.04 / О. Н. Железняк. – Москва, 1998. – 20, [1] с.
4. Нурутдинова А. Р. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства на уроках художественного цикла и во внеучебной деятельности

(Зарубежный опыт) / А. Р. Нурутдинова // Искусство в школе. – 2007. – №1. – С. 64-66.

5. Пронников В. А. Ikebana, или вселенная, запечатленная в цветке. – М.: Наука, 1985. – 323 с.

6. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки) / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – М.: Наука, 1985. – 348 с.

7. Современные концепции эстетического воспитания: Теория и практика [Электронный ресурс] / Под ред. Н. И. Киященко. – М.: ИФ РАН, 1998. – 313 с. – Режим доступу до кн.: <http://www.philosophy.ru>.

8. Тросельникова Л. О. Художне виховання в Японії та Китаї: національні традиції та сучасна специфіка / Л. О. Тросельникова // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Щоквартальний науковий журнал. – 2010. – № 1. – С. 82-86.

9. Шевнюк О. Л. Традиційний костюм Японії / О. Л. Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2006. – №2. – С.53-58.

10. Geertz C. The Interpretation of Cultures / Clifford Geertz. – New York: Basic Books, 1973. – P. 51.

11. White Paper. – Режим доступу до матеріалів державної Концепції Освіти Японії: <http://www.mext.go.jp>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Царьова Людмила Василівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, асистент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування естетичної культури особистості; традиції естетичного виховання дітей у народів Японії та Китаю.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Тетяна ШАРАПОВА (Кіровоград)

У статті узагальнюються теоретичні і практичні підходи до волонтерської діяльності майбутніх соціальних педагогів.

В статті обобщаются теоретические и практические подходы к волонтерской деятельности будущих социальных педагогов.

Ключові слова: волонтер, волонтерство, волонтерський рух, альтруїзм, волонтерська робота, волонтерська діяльність, добровільні помічники.

Ключевые слова: волонтер, волонтерство, волонтерское движение, альтруизм, волонтерская работа, волонтерская деятельность, добровольные помощники.

У добу реформування держави, становлення нових соціально-економічних, політичних, культурних відносин все актуальнішим є пошук оптимальних шляхів соціалізації особистості, її соціальний захист. У зв'язку з цим ми спостерігаємо стрімкий розвиток соціальної педагогіки та соціальної роботи як перспективних напрямків науки та практики.

Одним із вагомих результатів такого розвитку стало розширення змісту самого поняття «соціалізація». Реальні зміни, що відбулися останнім часом в організації соціального життя України, призвели до відповідних змін у стилі соціалізаційного процесу, який все більше набуває риси, притаманні європейському типу соціалізації.

З соціально-педагогічної точки зору ці зміни вимагають розширення змісту соціалізаційного процесу, в якому, поряд з традиційними аспектами – засвоєння та відтворення соціального досвіду – з'являється новий аспект – інноваційна діяльність, соціальна творчість, альтруїзм.

У зв'язку з цим все більше уваги приділяється розвитку суб'єктивних якостей особистості, створення умов для активізації внутрішнього потенціалу, прояву її власної, внутрішньо мотивованої активності, що відповідає тенденції подальшої гуманізації загальної філософських і педагогічних підходів до формування особистості.

Розв'язання такої складної задачі можливо лише за умови перш за все суб'єктності особистості спеціаліста, а звідси необхідність створення необхідних для її формування умов у період професійної підготовки.

Метою статті є висвітлення досвіду підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації роботи волонтерів.

У зв'язку з цим, було розроблено програму курсу «Основи волонтерського руху» яка є базовою у процесі підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна педагогіка». Управд-

ження курсу у практику вищої школи зумовлено соціально-економічними перетвореннями у суспільстві України, відродження руху волонтерства як соціально-педагогічного явища, великим попитом фахівців цієї спеціальності та необхідністю організації підготовки сучасних волонтерів.

Курс спрямований на формування теоретичної бази, набуття практичних умінь, розвиток професійної компетентності та готовності майбутніх соціальних педагогів до здійснення волонтерської діяльності, що сприятиме реалізації новітніх форм роботи і виховання дітей, які передбачають більшу, порівняно з колективними формами, свободу для творчості та саморозвитку.

В Україні волонтерський рух – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо. Така діяльність потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної педагогіки, соціології, медицини, юриспруденції тощо; волонтери повинні володіти навичками спілкування з різними категоріями людей, знайомитись із кращим, як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом роботи.

Організація такої роботи безперечно потребує підготовлених спеціалістів, які володіють відповідними вміннями та технологіями активізації населення, визначенні його проблемних зон, організації членів громади для задоволення потреб і вирішення проблем з використанням ресурсів місцевої спільноти.

Впровадження в навчальний процес дисципліни «Основи волонтерського руху» – важливий крок у становленні єдиних міжнародних стандартів соціальної роботи у суспільстві. Вивчення змісту і сучасних технологій роботи з усіма категоріями груп клієнтів сприяє подальшому розвитку системного підходу до основ волонтерського руху в Україні.

Мета навчальної програми: сприяти оволодінню студентами теоретичними та практичними основами волонтерського руху, історією розвитку як соціально-педагогічного явища, поглибленню знань у галузі особливостей діяльності соціальних педагогів з різними категоріями дітей та дорослих не

тільки в домашніх умовах, психолого-педагогічних та методичних основ організації роботи соціального волонтера, розвитку у студентської молоді соціальної активності.

Завдання:

1. Розкрити сутність понять «волонтер», «волонтерство», «волонтерський рух»;
2. Визначити основні принципи волонтерського руху;
3. Проаналізувати основні напрями і зміст соціально-педагогічної роботи волонтерів;
4. Визначити роль та функції волонтерів у сфері соціально-педагогічної роботи, окреслити коло їхньої діяльності в організаціях різного типу;
5. Ознайомити з методами залучення людей до волонтерської діяльності та способами їх заохочення;
6. Навчити складати волонтерські програми та здійснювати управління діяльністю волонтерів;
7. Формувати індивідуальний стиль професійної поведінки та діяльності майбутніх фахівців.

Звертаючись до проблем волонтерства, ми по суті звертаємось до такого загону людей, які розумом і серцем розуміють і відчувають болі, труднощі, радощі і печалі інших людей. Волонтер – це передусім, добра, милосердна людина, яка володіє неабиякими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та співчуває їм, має бажання безкорисливо допомогти вирішувати проблеми інших людей. До того ж, волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами. І як вважає Світлана Валентинівна Толстоухова – директор Українського державного центру соціальних служб для молоді «Волонтер – це стан душі».

Питання добротності та волонтерства у вітчизняній науці і практиці досліджували О. Безпалько, О. Брижовата, Р. Вайнола, І. Грига, М. Дейчаківський, Л. Дума, З. Зайцева, А. Зінченко, І. Зверева, Н. Заверико, І. Іванова, Н. Івченко, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, Н. Комарова, О. Кузьменко, О. Лисенко, В. Назарук, І. Пінчук, Ф. Ступак, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Шатохіна, О. Яременко.

На думку М. Дейчаківського, волонтери – «найактивніші представники різних груп населення, які бажують своєю працею та участю надати дійову підтримку в становленні демократії в Україні, зробити конкретний внесок у поліпшення становища маргинальних груп чи в розвиток соціальної і культурної сфери» /1, с. 10/.

Володимир Полтавець, керівник школи соціальної на УКМА, вважає, що «волонтери – це такі ж люди, як інші, але трохи кращі».

А, на думку італійського соціолога Ново Дізіонаріо волонтер – «це громадянин, який вільно, а не для того, щоб продемонструвати свої моральні зобов'язання чи законні обов'язки керується ідеєю суспільної та приватної солідарності. Волонтер, одного разу показавши здатність виконувати свої громадянські та власні обов'язки, надалі переходить в цілковите розпорядження суспільства, сприяє рішення місцевих проблем надаючи пріоритет відвідуванню бідних та знедолених».

Вітчизняний науковець З. П. Бондаренко, аналізуючи підходи до визначення волонтерства, яке вітчизняними та зарубіжними науковцями ототожнюється із поняттям «добровільна діяльність», зазначає, що дослідники тлумачать сутність даного феномена як: благодійність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, просування по службі; добровільницьку діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства та, не маючи цілей отримання прибутку, одержання оплати чи кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям; волонтер – доброволець, громадянин, що бере участь у вирішенні соціально значимих проблем у формі безоплатної праці; основу функціонування громадських організацій, форму громадянської активності населення; національну ідею милосердя та благодійності.

На думку І.Д. Зверевої, волонтерський рух – це добродійна робота, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот та суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим особам та соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають волонтером /2, с. 49/.

У Записі Генерального секретаря ООН, адресованій Комісії соціального розвитку Економічної та соціальної ради ООН, виділено найважливіші риси волонтерства. Розглянемо їх:

1. Турбота про людей. Адже співчуття, моральна підтримка, допомога, піклування сприяють формуванню важливої для людського суспільства атмосфери – взаємопідтримки. Для соціально-педагогічної роботи це важливий ресурс, який допомагає створювати безпечне середовище для існування та розвитку кожного

члена суспільства. Найважливішим рушійним механізмом виступає людський фактор, який вище схеми взаємовідносин «ти – мені, я – тобі». Для волонтерів характерними є формули: «я – тобі, ти – мені» та «я – усім».

2. Солідарність і гуманна корисливість. Люди добровільно жертвують своїм часом заради встановлення взаємодовіри та причетності, що робить їх зацікавленими в благополуччі інших.

3. Духовна якість і громадянська чеснота. Адже його значення полягає не лише в тому, що ми робимо через любов та співчуття до інших, а й те, як це впливає на людину, яка надає добровільну допомогу, - «ми те, що ми робимо для інших».

4. Багате джерело людського досвіду. Під «людським досвідом» розуміють досвід, який набуває людина в процесі взаємодії з іншими людьми, соціальними групами, державою. Милосердя, толерантність, солідарність, співробітництво, подолання конфліктів, емоційні й соціальні зв'язки, захист від небезпечного впливу тощо. Можливість ділитися, обговорювати, переймати більш ефективні форми, методи – це можливість напрацьовувати та вдосконалювати цей неформальний суспільний фонд вмінь та навичок встановлення й підтримки стосунків.

5. Нові інтелектуальні ресурси. Волонтери – це не лише виконавці програм, але й джерело нових ідей, нового життєвого досвіду.

6. Участь і відповідальність як суть активної громадянської позиції. Громадянськість, взаємодовіра, солідарність і відповідальність, підкріплені соціальними відносинами, які базуються на схожих світоглядних установах і спільності обов'язків, є взаємодоповнюючими цінностями.

7. Етичний стандарт. Ця риса волонтерства виражає якість людських взаємостосунків. За рівнем норм, які встановлюються, це одна з найвищих ступенів. Вона знаходиться приблизно на такому ж рівні, як і етичні норми духовних конфесій, однак підтримується не за рахунок встановлених догматів, а на максимально свідомому рівні.

8. Забезпечення надійної платформи для відновлення зв'язків між людьми. Відомо, що людей завжди розділяли багатство, культура, релігія, етнічне походження, вік, стать. Волонтерство ж може бути одним з найголовніших засобів примирення та відновлення розділеного суспільства, оскільки ця діяльність здійснюється без дискримінації за певними ознаками.

9. Нове бачення соціальної діяльності. Воно полягає в новому ставленні до зайнятості в галузі соціального захисту. Людина, яка бере

участь у волонтерських програмах, отримує повну ясність у мотивації своєї праці. Первинним для неї є вже не компенсація за працю, а результат - допомога, вирішення проблеми тощо, а для руху в цілому – охоплення всього спектра суспільних проблем.

Отже, сьогодні ми маємо матеріали, що дають змогу ознайомитися з основними концептуальними підходами до організації волонтерського руху в Україні, з деякими теоретичними аспектами даної проблеми, з практичним досвідом організації волонтерських шкіл, проведення тренінгів, реалізації волонтерських програм ЦССМ в різних регіонах, конкретними формами роботи волонтерів перевічених у дії.

На сьогодні нормативно-правові акти України забезпечили передумови для поширення волонтерського руху в Україні, його становлення та організаційного оформлення. Так на XI Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів стало прийняття нормативного акту Загальної декларації волонтерів, який на міжнародному рівні дав визначення змісту і меті волонтерства, закріпив його основні принципи, чітко визначив гуманістичне спрямування, творчий і миротворний характер волонтерської діяльності.

Зміст і мета руху:

Згідно із Загальною Декларацією Прав Людини 1948 р. та Міжнародною конференцією про права дитини 1989 року, зважаючи на те, що «будь-яка людина має право вільно об'єднуватися у мирні асоціації», волонтери розглядають свою діяльність як інструмент соціального, культурного, емоційного та екологічного розвитку.

Волонтерство:

- це добровільний вибір, що виявляє особисті погляди і позиції;
- це активна участь громадянина у житті людських спільнот;
- сприяє покращенню якості життя, особистому росту та поглибленню відчуття солідарності;
- виражається як правило, в спільній діяльності у рамках різного роду асоціацій;
- сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру в суспільстві;
- сприяє більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, створенню нових місць та професій.

Основні принципи руху.

Волонтери дотримуються та використовують на практиці такі основні принципи:

- визнають право на об'єднання за всіма чоловіками, жінками та дітьми незалежно від

їх расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, соціального та матеріального становища;

- поважать гідність та культуру всіх людей;

• надають допомогу, безкоштовні послуги особисто або організовано – в дусі партнерства і братерства;

- визнають рівну важливість особистих і колективних потреб, сприяють колективному забезпеченню цих потреб;

• ставлять перед собою мету перетворити волонтерство на елемент особистого розвитку, набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей стимулювання ініціативи та творчості людей, які при цьому мають можливість бути творцями, а не користувачами;

- стимулюють почуття відповідальності, заохочують сімейну, колективну та міжнародну солідарність.

Виходячи із основних принципів, волонтери повинні:

- сприяти тому, щоб особиста участь перетворювалася в колективний рух;

• активно підтримувати свої асоціації, бути відданими їх меті, знати їх політику та діяльність;

- прагнути в міру своїх здібностей та наявності вільного часу успішного завершення, згідно із взятою на себе відповідальністю, спільно розроблених програм;

• співпрацювати зі своїми колегами по асоціації в дусі взаєморозуміння та взаємної поваги;

- не ухилятися від нових завдань;
- не розголошувати конфіденційну інформацію, якщо така передбачається характером діяльності.

Зі свого боку, поважаючи права людини та основні принципи волонтерства, асоціації повинні:

- забезпечити розумну регламентацію волонтерської діяльності, визначити межу добровільної співпраці, якісно формулювати та з повагою ставитися до функцій волонтерів;

• доручати кожному такий вид роботи, що йому найбільш підходить, при цьому забезпечити відповідні навчання та допомогу;

- регулярно підбивати підсумки діяльності і оприлюднювати їх;

• забезпечити у разі необхідності, компенсацію ризику, пов'язаного з діяльністю волонтерів, а також шкоди, що неавтоматично завдала третій особі в результаті діяльності волонтерів;

- забезпечити доступ до волонтерської діяльності, відшкодовуючи у разі необхідності витрати;

• передбачити методи припинення волонтерами своєї діяльності як з ініціативи асоціацій, так і з їх особистої.

Отже, з даного опрацьованого матеріалу ми можемо зробити висновок про те, що волонтерська робота це надзвичайно відповідальна, тяжка та водночас цікава. Для того щоб бути волонтером потрібно бути не просто людиною, а людиною з великим, ширим серцем... Потрібно завжди бути готовим віддати частину свого серця іншим людям. І допомагати не тільки словами, тобто морально, а й ділом.

Стиль роботи волонтера – це сукупність різноманітних напрямів, форм та методів індивідуальної діяльності. Розглянемо основні напрями роботи добровільних помічників:

1. Соціально-реабілітаційна робота, попередження негативних явищ у молодіжному середовищі. Головні питання, які необхідно вирішувати волонтерам у практичній діяльності:

- робота з молоддю, схильна до асоціальної поведінки;
- профілактика та подолання вживання алкогольних напоїв;
- профілактика та запобігання тютюнопалінню;
- профілактика та запобігання вживанню наркотичних речовин;
- профілактика хвороб, що передаються статевим шляхом та ВІЛ/СНІДу;
- підтримка дітей та підлітків, що постраждали від морального, фізичного, сексуального насильства;
- підтримка дітей та молоді, що перебувають у кризовому стані;
- соціальна робота з «дітьми вулиці».

В цьому напрямку волонтери проводять різноманітні бесіди, диспути, лекції на різну тематику, організуються вечори, концерти «За здоровий спосіб життя», проводяться рольові та творчі ігри з молоддю та з «дітьми вулиці». Розповсюджуються інформаційні листівки, буклети про негативний вплив на організм вживання алкоголю, тютюну, наркотичних речовин. Тут застосовуються як групові форми роботи, так і індивідуальні.

2. Соціальна опіка і захист найменше захищених категорій дітей та молоді. Головні питання, що потребують вирішення:

- підтримка та сприяння розвитку творчих здібностей молодих інвалідів;
- соціальна допомога молодим сім'ям;
- соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування;
- соціальна підтримка військово-зобов'язаної молоді;

- соціальна робота з жіночою молоддю;
- соціальна допомога самотнім матерям, неповним сім'ям, багатодітним сім'ям;
- допомога у вирішенні соціальних проблем, учнівської та студентської молоді.

Організуються концерти, конкурси, змагання, ярмарки, створюються різноманітні клуби за інтересами, проводяться благодійні акції, вечори. Все це робиться для того, щоб такі категорії дітей та молоді відчули себе потрібними в цьому суспільстві.

3. Соціальний супровід молоді, допомога її інтеграції у суспільство. Цей напрям потребує вирішення таких питань:

- Сприяння самовихованню, самовизначенню та самовдосконаленню дітей та молоді;
- Формування та розвиток якостей творчої особистості;
- Соціальна підтримка безробітної молоді, сприяння в працевлаштуванні;
- Розвиток та підтримка обдарованих дітей та підлітків;
- Організація змістовного дозвілля дітей та молоді як шлях профілактики дитячої бездоглядності і правопорушень.

Проводяться змагання, олімпіади, походи, екскурсії, конкурси творчих робіт, тематичні дні, вогнища, свята, ярмарки, також іде залучення молоді та підлітків до різноманітних гуртків та секцій.

До найбільш типових форм роботи з різними групами волонтерів належать:

- лекція, як базовий метод при навчанні волонтерів;
- бесіда на заняттях для волонтерів для більш плідної взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення настрою групи;
- ділова гра на заняттях з різних напрямків соціальної роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок;
- «мозковий штурм» - для стимулювання до вивчення тієї чи іншої теми та більш ефективного навчання;

Дискусія з найбільш актуальних гострих питань, тем;

Колоквіум як форма обговорення проблеми за участю більшості членів групи;

семинар-практикум для волонтерів та працівників соціальних служб з метою подальшого засвоєння теоретичних знань;

тренінг для волонтерів з метою більш ефективного вивчення тем навчання;

конференції для працівників соціальних служб та волонтерів з метою обміну досвідом та напрацювання методик викладання та навчання волонтерів;

«круглий стіл» для волонтерів з залученням державних та громадських структур з метою обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського руху;

Збори волонтерів різних центрів ССМ для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді.

Отже, аналізуючи напрями, методи і форми роботи, слід відзначити, що практично вся ця робота дозволяє розширити діапазон професійної діяльності студентів соціально спрямованих спеціальностей, дає можливість добре засвоїти матеріал волонтерам та залучення до волонтерської діяльності нових добровільних помічників.

Навчання студентів основам волонтерського руху, з метою формування необхідних навичок (психологічних, медичних тощо), може мати індивідуальний або груповий характер. Так для студентів це можуть бути теоретичні й практичні курси, тренінги. Саме тут виправдують себе школи волонтерів. Для фахівців важливе не саме навчання, а введення їх у суть справи, докладне визначення мети, завдань, режиму роботи, вимог до них як волонтерів.

Завдяки цьому, як стверджує С. Савченко, «педагог не передає готові зразки культури, а створює й виробляє їх разом зі студентом у режимі реального часу. Спільний пошук цінностей, норм поведінки, сенсу життя відбувається у конкретних видах діяльності, засвоєння норм соціальної поведінки відбувається через спілкування» /3, с. 11/.

Практично від навчання волонтерів у майбутньому залежить значна частина успіху програми. Тут важливо підготувати волонтерів не лише у професійному плані, а й моральному, особливо коли останнім доводиться працювати з сім'ями дітей-інвалідів, з наркоманами, безпритульними сім'ями, засудженими.

Активний розвиток волонтерського руху спостерігається і серед студентів ВУЗів України. Так в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка ініціативною студентською молоддю психолого-педагогічного факультету у 2002 році був створений Кіровоградський обласний благодійний фонд «Майбутнє за молоддю».

Засновник фонду кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Рацул Олександр Анатолійович, голова фонду студентка ІУ курсу психолого-педагогічного факультету Колєва Анна.

Фонд працює у багатьох соціокультурних та суспільних напрямках, тому студенти психолого-педагогічного факультету мають

змогу реалізувати свої ідеї та проекти в напрямку роботи волонтерської діяльності.

Багато чого вже зроблено фондом і студентами факультету, а саме:

1. Реалізовано проект по профілактиці лудо манії;

2. Проведено низку заходів спільно із загальноосвітніми школами міста Кіровограда;

3. Щорічно, силами студентів факультету, організовуються концерти в Дендропарку до Дня молоді, Дня захисту дітей;

4. Студенти-волонтери беруть участь в організації допомоги ветеранам, відвідують дитячі садки для дітей з обмеженими можливостями, допомагають збирати благодійні кошти на операції дітям, яким це потрібно;

5. Кожного року фонд виступає організатором виставок-розпродажу робіт дітей з обмеженими фізичними можливостями, які проходять у бібліотеці імені Чижевського з метою допомоги збору коштів на операції дітям;

6. В рамках реалізації проекту «Крок на зустріч дітям», волонтери психолого-педагогічного факультету працювали в палатках збираючи і реєструючи речі для передачі в користування тим категоріям дітей, які це потребують;

7. Активісти та волонтери фонду брали участь у координуванні таких акцій як: «Маленькі чарівники Кіровоградщини», «Нагодуй горобчика», «Серце до серця», «Гривеник від Святого Миколая»;

8. Щорічно студентами психолого-педагогічного факультету та фондом «Майбутнє за молоддю» проводиться благодійний концерт в межах акції «Молодь за здоровий спосіб життя» до міжнародного дня Солідарності з ВІЛ людьми на який запрошуються представники Всеукраїнської мережі людей що живіть з ВІЛ інфекцією та обласного центру служб для сім'ї, дітей та молоді;

9. Проведений Кіровоградський молодіжний експертно-політичний форум «Кіровоград – ЦЕНТР».

На сьогодні, у подальшій роботі фонду «Майбутнє за молоддю», намічені наступні напрями: співпраця студентів психолого-педагогічного факультету з дитячим розподільником міста Кіровограда, організація студентської конференції «Ти особистість, ти лідер!», участь у проекті, який реалізується у співпраці з громадською організацією «Демократичний альянс» - «Популяризація волонтерського руху у місті Кіровограді».

Таким чином волонтерство як феномен відрізняється цілою низкою таких характеристик, що дозволяють аналізувати його з

позицій категорії діяльності й оцінювати як засіб формування особистості студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», як фактор їхнього особистісного професійного становлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дейчаківський М. Роль громадських організацій в Україні // Громада. – 1995. – с. 10 – 24.
2. Зверева І.Д. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів. – К.: Наук. світ, 2001. – 49 с.
3. Савченко С. Суб'єктність личности в контексте соціально-педагогического підхода // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – с. 9 – 12.
4. Волонтерское движение: опыт, проблемы, перспективы: Рабочие материалы семинара. – Киев, 24 – 30 сентября 2000. – 60 с.

5. Волонтерство. Пособие для организатора волонтерского движения / Укладач Лях Т. Л., авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.

6. Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н.Н. – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.

7. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / За ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2001. – 140 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шарапова Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки.

Наукові інтереси: проблеми формування особистості та професійної підготовки соціальних педагогів.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анжеліна ШИШКО (Кременчук)

У статті досліджуються теоретичні основи формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Автори акцентують увагу на виокремленні та аналізі етапів розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

В статті досліджуються теоретичні основи формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. Автори акцентують увагу на виокремленні та аналізі етапів розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, викладач іноземної мови.

Загально визнано, що протягом довготривалого часу основним змістом освіти майбутніх викладачів розглядалися фахові та професійно важливі знання, вміння і навички, необхідні для повноцінної науково-педагогічної діяльності. Беззаперечно, знання, вміння та навички, які майбутні викладачі набувають у процесі професійної підготовки, є важливими, становлять змістовну основу їхнього професіоналізму.

Проте, поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність та відповідні їй компетенції, на думку багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, є тими індикаторами, що дозволяють визначити його готовність до життя, подальшого особистісного і професійного розвитку й до активної участі в житті суспільства. Дійсно, для сучасного викладача іноземної мови важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб професійної діяльності, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Як вважає С. Сисоева, актуальними проблемами педагогіки

професійної освіти є: визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад технологій навчання у розвитку професійної компетентності педагогів, розробка й теоретичне обґрунтування змісту особистісно орієнтованих педагогічних технологій; виявлення психолого-педагогічних умов ефективного їх функціонування в умовах неперервної професійної освіти [16, с.250].

У законі України «Про Вищу освіту» визначено такий перелік вимог до професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів: «постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; додержуватись норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прививати їм любов до України, виховувати їх в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України, додержуватись законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу». [6, с.31].

У науково-педагогічній літературі прийнято вважати, що для відповідності зазначеними вимогам у майбутнього викладача має бути сформований комплекс професійно-важливих якостей і характеристик, які становлять зміст таких утворень, як професіоналізм, професійна культура, професійна та педагогічна компетентність, формуються у процесі професійної освіти.

Як показує аналіз наукової літератури, вимоги до педагогічної компетентності

майбутнього викладача іноземної пов'язані насамперед з визначенням якостей і характеристик фахівця, якого можна вважати компетентним у галузі науково-педагогічної діяльності. У тлумачному словнику В.Даля поняття “компетентний” тлумачиться як такий, що має право судити про щось; визнаний [5]. У словнику української мови визначено, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [18]. Словник іншомовних слів визначає поняття “компетентний” (від лат *competens* – належний, відповідний) як: 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні питань [19, с.34].

Слід відзначити, що проблема розробки вимог до професійно-педагогічної компетентності й підготовки майбутніх викладачів має досить значну історію дослідження у вітчизняній та світовій науковій практиці. Цієї проблематики торкалися у своїх дослідженнях основоположники наукової педагогіки – Я.А.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег. Проте, у працях представників класичної педагогіки XVII – XVIII сторіччя вимоги до педагогічної компетентності вчителя й викладача практично не розмежовувалися, зосереджувалися у площині визначення загальних вимог до рівня фахової й психолого-педагогічної обізнаності майбутнього педагога, розвитку його особистісних якостей (наукового світогляду, гуманізму, демократизму, принциповості, моральності, патріотизму, громадянськості тощо) та складових педагогічної майстерності.

На нашу думку, одним з перших проблему педагогічного професіоналізму й компетентності саме викладача розкрив видатний вітчизняний мислитель Г.Сковорода. Віддаючи належне фаховій підготовці викладача, видатний учений стверджував, що його сила як педагога в знаннях, благородстві та чесності, у любові та повазі до учнів, до своєї професії, в служінні добру. На його думку, викладач – людина освічена, яка глибоко засвоїла свою науку, вміє навчати студентів пізнавати світ, орієнтуватися не лише в сучасних подіях, а й розуміти минуле, віміти заглянути в майбутнє, а також проводить просвітницьку роботу серед широких верств населення [1, с.124]. Визначаючи вимоги до змісту педагогічної підготовки викладацьких кадрів, Г.Сковорода у творах “Вхідні двері до християнської доброчинності”, “Дружня розмова про душевний світ” та ін. [17] стверджував, що знання, педагогічна діяльність

викладача мають засновуватися на засадах, народних ідеалів, цінностей та традицій, враховувати основні риси національної культури, особливості рідної мови. Професійно необхідним для викладача видатний мислитель вважав постійне наукове й фахове самовдосконалення, наукову роботу: “Хто думає про науку, той любить її, а хто любить, той ніколи не перестав вчитися..., коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним” [17, с.122]. Важливого значення Г.Сковорода також приділяв педагогічній та комунікативній майстерності викладача, його здатності встановити контакт з аудиторією, досягти довіри з боку студентів [1, с.125].

У XIX столітті у зв'язку з зростанням ролі вищої освіти у суспільному й економічному житті відбувається значне збільшення контингенту студентів, розширення переліку дисциплін, що вивчаються у вищій школі, перехід від індивідуальної до масової підготовки майбутніх фахівців. Все це зумовило як певну диференціацію педагогічної праці у вищій школі, так і розробку нових критеріїв педагогічної компетентності майбутніх викладачів. Зокрема, підбір викладачів у Берлінський університет, який був втіленням нової на той час моделі класичного університету, здійснювався за првідним критерієм – видатний науковець. Метою педагогічної діяльності викладача було визначено – навчити студента самостійно мислити, познайомити його з основними принципами наукового дослідження [20, с.24]. Одночасно реформовані німецькі університети запровадили аспірантуру й докторантуру як основні організаційні форми підготовки майбутніх викладачів. Такий підхід згодом став визначальним у практиці професійної підготовки та розробці критеріїв оцінки компетентності викладацьких кадрів як у Європі, так і у нашій країні.

Разом з тим, відомі вітчизняні науковці XIX століття – Б.Грінченко, М.Демков, В.Короленко, М.Корф, С.Миропольський, М.Пирогов, К.Ушинський у своїх працях висували досить високі вимоги до рівня професіоналізму та компетентності викладачів, вважали, що процес професійного становлення майбутніх викладачів має здійснюватися під впливом трьох факторів: особистісного (викладач як організатор навчально-виховного процесу), загальнолюдського (викладач є носієм загальнокультурних цінностей, інтелектуально і духовно розвиненою особистістю), національного (викладач має розуміти національні особливості свого народу, своїх студентів, вивчати історію, культуру, мову, традиції звичаї свого народу і виховувати

студентів у душі патріотизму, народних ідеалів та традицій).

Зокрема, на думку В.Короленка, викладач має бути людиною освіченою, високоморальною, стежити за розвитком педагогічної науки, працювати над підвищенням своєї педагогічної майстерності та загальноосвітнього рівня [4, с.129]. М.Пирогов вважає, що існуюча система підготовки майбутніх викладачів є малоефективною й потребує якісного вдосконалення. Учений пропонував для оптимізації професійної підготовки майбутніх викладачів здійснити таку сукупність заходів: створити постійно діючі “особливі” інститути викладачів при Академії наук та при деяких університетах; запровадити випробування претендентів на посаду викладача вищої школи у Академії наук; ввести стажування майбутніх викладачів у професорському інституті Дерптського університету та у закордонних університетах. Крім того, М.Пирогов пропонував створити у самих вищих навчальних закладах належні організаційно-педагогічні умови для постійного підвищення педагогічного й фахового рівня викладачів, залучення їх до публічної науково-просвітницької діяльності [3].

К.Ушинський вважав, що майбутній педагог має володіти різноманітними, точними й визначеними знаннями з тих предметів, які має викладати, бути компетентним у царині тієї науки, що складає основу навчальної дисципліни. Значну увагу видатний учений приділяв формуванню саме педагогічної компетентності майбутніх викладачів і учителів, педагогічному й методичному аспектам їхньої професійної підготовки. На його думку, ґрунтовні знання з педагогіки, психології, методики викладання фахових дисциплін дають змогу майбутньому педагогові чітко усвідомити мету навчання й виховання, ефективно здійснювати керівництво навчально-виховним процесом, домогтися його високої результативності. К.Ушинський вважав, що спеціальні педагогічні знання потрібні майбутньому викладачеві ще й для ефективного розвитку здібностей учнів, для забезпечення якісного викладання навчального матеріалу [11]. Враховуючи вищезазначене, учений був прихильником створення системи вищої педагогічної освіти, висував значні вимоги до загальнокультурного й особистісного розвитку майбутнього педагога (його моральності, громадянськості, світогляду, загальної культури).

У першій половині ХХ століття увага науковців була спрямована на вивчення професіографічних характеристик майбутніх викладачів, характеристик, що визначають зміст їхнього професіоналізму, педагогічної

компетентності. Головним питанням при цьому було: які якості особистості є професійно значущими для педагогічної діяльності?

Одним з засновників професіографії педагогічної праці був П.Блонський. Він вважав, що педагоги повинні бути вихованими і освіченими людьми, постійно самовдосконалюватися. Не треба поспішати учити викладача як навчати інших, треба спочатку учити, як розвивати самих себе, оскільки саморозвиток викладача повинен передувати вихованню учнів.

Відомий вітчизняний науковець З.Шацький обґрунтував такі вимоги до системи підготовки педагога:

- 1) оволодіння науково-теоретичними знаннями і передовим педагогічним досвідом;
- 2) озброєння міцними знаннями планування і організації навчально-виховного процесу (управлінський аспект);
- 3) здійснення трудового політехнічного виховання;
- 4) зв'язок вищого і середнього педагогічних навчальних закладів з школою;
- 5) формування потреби в самостійній роботі, навичок самоосвіти.

В пошуку співвідношення між теорією і практикою він запропонував алгоритм навчання:

- 1) первинне накопичення педагогічного досвіду;
- 2) теоретичні заняття (аналіз педагогічного досвіду);
- 3) постановка нових задач для практичних робіт;
- 4) нова теоретична обробка отриманого матеріалу;
- 5) синтетичний курс [15, с.35].

В 20-х роках – 30-х роках у Радянському Союзі створюється ряд наукових центрів з проблеми вивчення педагогічних кадрів і специфіки викладацької професії. Було обґрунтовано вимоги до ідеального типу педагога-викладача (Є.Кагаров, Н. Левітов, Т.Маркарян, Р.Прозоров В.Сорока-Росинський та ін.):

- схильність до педагогічної діяльності;
- уміння погоджувати професійні вимоги педагога з потребами та інтересами студентів;
- наполегливість і твердість у вимогах, упевненість в своїх силах, бадьорий тонус життєдіяльності педагога;
- уміння спонукати пізнавальний інтерес студентів до навчання і праці;
- знання предмету, уміння викладати;
- уміння встановлювати добрі взаєностосунки з колегами та студентами, справедливості;

- уміння створювати і підтримувати дисципліну тощо.

Певного значення для розуміння сутності педагогічної компетентності майбутнього викладача мають ідеї відомого українського педагога-теоретика Г.Ващенко. Учений розумів педагогічну компетентність насамперед як педагогічну майстерність – показник і умову якісної і ефективної професійної діяльності. На його думку, це поняття містить: творче використання досягнень психолого-педагогічної науки, передового й інноваційного досвіду, пошук нового; широкий кругозір, ерудицію, високу культуру; освіченість у різних галузях (психології, педагогіці, історії, філософії) [2].

У цей же час за кордоном виокремлюється дві тенденції у розумінні того, якого викладача слід вважати педагогічно компетентним: 1) науковця, який відкриває нові знання; 2) ученого, який добре вмє викладати знання студентам [20, с.26-27].

У другій половині ХХ століття у вітчизняній педагогічній науці було досягнуто значних результатів у системному обґрунтуванні сутності та змістовних характеристик професіоналізму викладачів (праці С.Вершловського, Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна та ін.) визначенні елементів професійно-педагогічної компетентності (праці В.Давидова, І.Лернера, В.Краєвського, М.Скаткіна та ін.), розроблено комплекс вимог до професійної підготовки майбутнього викладача іноземної мови.

Зокрема, у 50-х роках ХХ століття проводились дослідження, присвячені вивченню проблем педагогічної та науково-педагогічної діяльності, умінь, навичок і якостей особистості майбутнього викладача, його педагогічної майстерності (праці Г.Костюка, М.Левітова, І.Страхова та ін.).

У 60-80-х роках минулого століття активно досліджувалися науково-педагогічні засади підготовки майбутнього викладача:

- кваліфікаційні характеристики, професіограми (Н.Колеснікова, А.Піскунов, В.Розов, В.Сластьонін, Л.Спін та ін.);

- структура педагогічної діяльності та її компонентів, педагогічні уміння й навички (Б.Ананьєв, А.Ковальов, Н.Кузьміна та ін.);

- зміст, форми та методи формування теоретичних знань й педагогічних умінь педагогічної діяльності викладача (Ю.Бабанський, І.Зверев, М.Махмутов, І.Огородніков, М.Ярмаченко та ін.).

Серед провідних вимог до компетентного викладача іноземної мови було визначено: ґрунтовні знання іноземної мови та методики її викладання, знання педагогіки вищої школи, психолого-педагогічні та фахово-методичні

вміння й навички, розвиток професійно-педагогічних якостей (активності, спрямованості, самоактуалізації, комунікативних якостей, тощо), здатність до науково-дослідної та виховної роботи в умовах вищої школи тощо.

У вітчизняній практиці дослідження педагогічного професіоналізму майбутнього викладача можна виділити такі напрямки наукового пошуку: визначення професійно-важливих якостей майбутнього викладача як суб'єкта діяльності (особистісний підхід), виявлення закономірностей професійного становлення майбутнього педагога через вивчення результативності його діяльності (діяльнісний підхід), взаємопов'язане вивчення особистісного й професійного зростання майбутнього викладача (цілісний, комплексний, акмеологічний підходи) [10].

У цей час у закордонній науковій педагогіці утвердилося розуміння того, що успішний викладач має бути: 1) гарним науковцем, 2) бути добре поінформованим як зі свого фаху, так і з питань, які виходять за його межі, 3) уміти співвідносити свої знання з підготовленістю й потребами студента, 4) вміти викладати свій предмет.

У цей період за кордоном, особливо у США, набула популярності концепція самоактуалізації особистості А.Маслоу [12]. Її прихильники вважають, що вибір професії педагога -викладача, має забезпечити великі можливості для самореалізації особистості. На думку закордонних учених (Т.Букера, П.Вітті, А.Джорджа, О.Ліпмана, К.Роджерса, Д.Роланда, Д.Паттерсона та ін.), характеристиками, що визначають здатність викладача успішно здійснювати педагогічну діяльність є: знання предмету; інтелект вище середнього; прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки; володіти добрим здоров'ям (розумовим і фізичним); любов до учнів; допитливість, соціальна і емоційна зрілість; віра в соціальну цінність і значущість викладацької діяльності; комунікативність; наявність особистих якостей, що необхідні педагогу для роботи з людьми [15, с.39].

Таким чином, у дослідженнях вітчизняних та закордонних науковців було здійснено обґрунтування вимог до підготовки педагогічно компетентного викладача, які передбачали ґрунтовний розвиток знань, умінь і навичок з фахово-педагогічної, науково-дослідної та виховної діяльності у вищому навчальному закладі, а також – формування соціальних, психологічних та комунікативних якостей, що забезпечували готовність до ефективної викладацької діяльності, зумовлювали значний особистісний розвиток. З одного боку простежувалось переважання знаннево-

центричної парадигми у професійній підготовці майбутнього викладача, з іншого – ідеальний образ педагогічно компетентного викладача вищої школи не мав чітко й однозначно визначених критеріїв, передбачав розвиток значної кількості особистісно-професійних якостей та характеристик.

Як зазначають експерти ЮНЕСКО у останній чверті ХХ століття відбувається становлення нового “суспільства глобальної компетентності”, яке характеризується такими особливостями:

- обсяг знань, які створюються світовим співтовариством, подвоюється кожні два-три роки;

- кожного дня у світі публікується біля 7000 наукових і технічних статей;

- у індустріально розвинених країнах учні на момент закінчення середньої школи одержують більше інформації, аніж їхні бабусі та дідуся за усе життя;

- у наступні три десятиріччя відбудеться стільки ж змін, скільки їх було за останні три століття [8, с.17-18].

На думку багатьох науковців, зокрема – І.Зимньої [7], І.Зязюна [13], В.Краєвського [9], О.Овчарук [14], А.Хуторського [21] та ін. подібні трансформації зумовили перехід від парадигми “освіта на все життя” до парадигми “освіта впродовж життя”, нові вимоги до якості підготовки викладацьких кадрів, зміну пріоритетів вищої освіти від першочергового формування у майбутніх фахівців фундаментальних наукових знань до розвитку у них умінь і навичок самоосвіти та готовності до самостійного відшукування та засвоєння необхідної інформації. Сучасні суспільні вимоги зумовлюють необхідність не стільки професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, скільки формування у них функціональної готовності до педагогічної діяльності у вищій школі.

Як зазначають вищезазначені науковці одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження, організація підготовки у вищих навчальних закладах на засадах компетентнісного підходу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакай С.Ю. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів // Матеріали міжвузівської наук. – практ. конф. – Х.: ОВС, 2002. – 164 с.
2. Бугайцева Г.М. Педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності педагога (з педагогічної спадщини Г.Вашенка) // Психолого-педагогічне забезпечення професійної навчально-

діяльності. 36. наук. праць. – Запоріжжя, 1998. – Вип. 10. – с.31-32.

3. Віденко А.Г. Питання університетської підготовки фахівців у спадщині М.І.Пирогова // Матеріали міжвузівської наук. – практ. конф. – Х.: ОВС, 2002. – с.90-94.

4. Гнізділова О.А. Погляди В.Г.Короленка на підготовку викладацьких кадрів для середніх та вищих навчальних закладів // Матеріали міжвузівської наук. – практ. конф. – Х.: ОВС, 2002. – 164 с.

5. Даль В. Толковый словарь живого русского языка : В 4 т. – М.: Русский язык, 1989. – 699 с.

6. Закон України «Про вищу освіту»// Відомості Верховної Ради України (ВВР). - 2002. - N 20. - с.134.

7. Зимняя И. Ключевые компетентности. // Высшее образование. – 2003. – №5. – 222 с.

8. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – ЮНЕСКО. – Институт новых технологий (Россия). – 2005. – 285 с.

9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - №3. – с. 3-10.

10. Куницкая Ю.И. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма // Педагогика. – 2004. - №6. – с. 21-25.

11. Манчуленко Л.В. Проблема підготовки висококваліфікованого учителя у спадщині К.Д.Ушинського // Всеукраїнські науково-практичні читання молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К.Д.Ушинського. – Одеса. – 2003. – с.60-62.

12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы – М: Смысл 1997.–688с

13. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна – К.: ВППОЛ, 2000 – 636 с.

14. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.

15. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник. – Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2007. – 252с.

16. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. / За ред. І.А.Зязюна. – К: «Віпос»–2000.–С249-273.

17. Сковорода Григорій. Твори: У 2 т. – К.: Обереги, 1994. – Т. 1 – 528 с., т.2 – 480 с.

18. Словник української мови / За ред. М.Л.Мандрика. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.

19. Современный словарь иностранных слов. – С-Пб.: Комета, 1994. – 740с.

20. Сунцова М.С. Требования к компетентности преподавателей вузов за рубежом / Слагаемые профессиональной компетентности преподавателей / Под ред. В.Г.Тимирясева. – Казань: Изд-во “Татлитмат”, 2001. – С. 24 -55.

21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. – Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишко Анжеліна Василівна - к.п.н., зав. кафедрою іноземної мови та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права.

Наукові інтереси: формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОСНОВА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Руслана ЮЗЕФОВИЧ (Кіровоград)

У статті узагальнюються теоретичні підходи до визначення сутності та змістовних характеристик самостійної роботи і самоосвітньої діяльності особистості, визначається взаємозв'язок між ними.

В статті обобщаются теоретические подходы к определению сущности и содержательных характеристик самостоятельной работы и самообразовательной деятельности личности, определяется взаимосвязь между ними.

Ключові слова: Самостійна робота, самостійна діяльність, самоосвіта, самоосвітня діяльність.

В сучасних умовах становлення інформаційного, постіндустріального суспільства, інтеграції української системи освіти до європейського освітнього простору надзвичайно актуальною є проблема розвитку особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвітньої діяльності.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція профільного навчання, визначають пріоритетні напрямки реформування освіти, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Істотно змінюються вимоги, що пред'являються до професійної освіти, основною метою стає підготовка кваліфікованого працівника, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, здатного застосовувати на практиці не тільки знання, уміння і навички, але і вміння вчитися, самостійно здобувати і застосовувати ці знання на практиці. Сучасні вимоги Державного стандарту вищої освіти до посилення ролі і частки самостійної роботи, як умови розвитку самоосвітньої діяльності студентів, обумовлені об'єктивною необхідністю не лише в активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку самостійності як якості особистості, але і в усвідомленні того, що суспільству необхідні особистості з розвиненими творчими здібностями, які уміють ухвалювати самостійні, правильні рішення в нестандартних ситуаціях.

Існуюча в системі вищої освіти гостра потреба в підготовці інтелектуальних, ініціативних фахівців з розвиненим творчим мисленням супроводжується зростаючою

незадоволеністю освітнім процесом, що не приділяє належної уваги самостійній активності студентів в розвитку професійно-значущих якостей і здібностей. Тим часом ефективність майбутньої професійної діяльності студента залежить не тільки від здобутих у вузі професійних знань і умінь, але і від рівня сформованості здібності до подальшої самоосвітньої діяльності.

Актуальність нашого дослідження ми обґрунтовуємо, виходячи з протиріч між: рівнем знань здобутим студентом і швидкими темпами збільшення обсягу загальної і фахової інформації; значною увагою, що приділяється самостійній роботі й її недостатньою ефективністю; можливостями студентів підвищити свою фахову компетентність і швидкою зміною інформації; бажанням особи самостійно підвищити якість знань і вмінням оптимально організувати самоосвітню діяльність, що свідчить про необхідність цілеспрямованого формування у студентів навичок самоосвіти.

Метою нашої статті є аналіз та узагальнення теоретичних підходів щодо сутності та змістовних характеристик самостійної роботи і самоосвітньої діяльності особистості, обґрунтування зв'язку між ними.

Будь-яка самоосвітня діяльність ґрунтується на самостійній роботі особистості, тому визначення сутності та змістовних характеристик самоосвітньої діяльності буде неповним без аналізу основних дефініцій базових понять „самостійна робота” та „самоосвіта”.

У “Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” самостійна робота трактується як основний засіб оволодіння програмним матеріалом у час, вільний від обов'язкових аудиторних занять.

Поняття “самостійна робота” і “самостійна навчальна діяльність” не є однозначними і характеризуються багатоаспектністю змісту та можуть розглядатися як з позицій методів навчання, так і з погляду засобів організації навчальної діяльності.

Проблема організації самостійної роботи і самостійної діяльності студента не нова і є на сьогодні досить актуальною. Ще в давні часи філософи Арістотель, Епікур, Лукрецій, а пізніше – Б. Спіноза, і вітчизняні -

Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський визначили суть самостійності та самостійної діяльності. Активізувати процес навчання за допомогою наочності методами спостереження, узагальнення та самостійних висновків пропонували І.Г. Песталоцці та Ф.А. Дістервег. Історії вищої школи відомі імена визначних учених - прибічників самостійної роботи студентів (М.І. Пирогов, Д.І. Менделєєв, М.І. Лобачевський, П.Л. Чебишев, М.Є. Жуковський, М.Д. Зелінський), а також сучасних вчених-педагогів та практиків (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Є. Голант, В.В. Давидов, М.О. Данилов, Г.В. Єрофєєва, Б.П. Єсіпов, Н.С. Журавська, І.А. Зязюн, Т.В. Ігнатенко, С.М. Крупицький, В.А. Кук, Н. Куликов, Н.Г. Ничкало Г.Г. Савельєв, Ю. Самарін, В.Л. Шатуновський, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Значну увагу самостійній роботі приділяли видатні педагоги минулого. Я.А. Коменський визначав роль самостійної роботи у пізнавальній діяльності особистості. У його працях підкреслюються особливе значення самостійності у навчанні. Він вважав, що істинні знання можна набути за допомогою самостійних спостережень та чуттєвої наочності. І.Г. Песталоцці вважав самостійну роботу обов'язковою умовою успішного навчання. Ф.А. Дістервег визначав самодіяльність як принцип виховання, що сприяє характеру розвиваючого навчання. Він стверджував, що намагання особистості думати, досліджувати, шукати, діяти самостійно покращує організацію пізнавального процесу, а педагог повинен сприяти розвитку самостійності та зацікавленості. Ж.-Ж. Руссо вихованця вбачав дослідником у пошуку істини. К.Д. Ушинського говорив про самостійну роботу як міцну основу пізнавальної діяльності особистості. У своїх працях він надавав великого значення розробці різних видів самостійної роботи, формам та методам її проведення на заняттях [14].

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський в основі навчання вбачав виховання в учнів самостійності, критичності мислення, активності і наголошував, що справжнім можна вважати лише те навчання, яке має спрямованість на розвиток дитини, її мислення, діяння у процесі пізнання. У багатьох своїх працях він відзначав, що діяльність не можлива без елементу дослідження.

Самостійна діяльність виступає ефективним засобом самонавчання та самопідготовки, що допомагає засвоїти великий обсяг нового матеріалу та сприяє формуванню навичок самостійної навчальної діяльності.

Концепцію “навчання через діяльність” запропонував американський учений Д. Дьюї. Основними принципами його системи є облік інтересів учнів, учіння через навчання думки і дії, пізнання і знання як наслідок подолання труднощів, вільна творча робота і співпраця. Головною ідеєю виступало навчання, що має вестися шляхом самостійного вирішення учнями проблем, які виникають в їх практиці.

Вітчизняний педагог В.К. Буряк вважав, що система самостійної роботи позитивно впливає на якість знань, забезпечуючи їх повноту та правильність, сприяє розвитку пізнавальної активності учнів. Він розглядає самостійну роботу як форму індивідуальної роботи, а самостійну діяльність як якість пізнавальної активності: використання ініціативної позиції, породження власних думок [3].

Н.А. Аверін і Є.С. Львов, підтверджуючи думку В.К. Буряка про необхідність самостійної роботи в навчально-виховному процесі, відмічали: “...если вы хотите что-либо понастоящему знать, то стремитесь знания самостоятельно приобрести”. А.В. Петровський зазначав, що самостійна робота активізує навчальну діяльність школяра. Л.І. Рувинський та І.І. Кобиляцький відмічали, що без стійкого прагнення до вдосконалювання знань у процесі самостійної роботи фахівець не може постійно знаходитися на належному рівні науки і техніки [10].

Значний внесок у розвиток теорії самостійної діяльності вніс польський педагог В. Оконь, він прийшов до висновку, що основною метою самостійної роботи є розвиток самостійності мислення, а способом його розвитку є систематичний розв'язок продуманих проблемних завдань [12].

Український науковець С.У. Гончаренко пропонує таке формулювання: “Самостійна навчальна робота учнів – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань” [4].

У словнику термінології можна знайти визначення “самонавчання” як усвідомленої діяльності учня, спрямованої на удосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності та яка передбачає здатність учня ставити перед собою навчальну мету, знаходити її досягнення, оцінювати результативність навчання [12]

За Журавською самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного

процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом.

О.П. Рудницька стверджує, що самостійна робота це “індивідуальна та колективна навчальна діяльність, що здійснюється на навчальних заняттях або вдома під керівництвом учителя, але без його безпосередньої участі”.

Є.В. Заїка розглядає самостійну роботу як індивідуальну та колективну, аудиторну та позааудиторну діяльність учнів під керівництвом викладача.

П.І. Підкасистий дійшов висновку, що самостійна робота виступає “в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі” [8, 9]. С. Трубочова вважає, що “процес самостійного пізнання є результатом мислительної діяльності, його можна розглядати як активну цілеспрямовану діяльність, у ході якої здійснюється переробка вже відомої і тільки що сприйнятої інформації”.

Савченко О.Я. визначає самостійну роботу учнів як діяльність, спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі вчителя.

Самостійна робота у вищих навчальних закладах передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення матеріалу. Козаков В. стверджує, що “самостійна робота – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності суб’єкта навчання, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів занять” [6]. Метою самостійної роботи студентів є оволодіння знаннями та вміннями, а також розвиток самостійності та активності, необхідних для подальшого самонавчання. Психологи розглядають самостійність як одну з вольових рис характеру, яка полягає у вмінні орієнтуватися на власний досвід, знання й переконання, а не на тиск чи прохання з боку інших.

Бенера В. Є. самостійну роботу у вищому навчальному закладі розглядає і як засіб навчання, і як форму навчально-наукового пізнання. Вона виявляється динамічною з великими потенційними можливостями для креативного розвитку особистості у процесі її виконання за умов самостійного вибору при варіативності та альтернативності завдань (пізнавальних, навчальних, наукових, розвиваючих тощо), інноваційності та наявності елементів новизни для нового пізнання,

доступності у залежності від рівня пізнавальної самостійності студента [1].

На думку Онучакової Л.В., самостійна робота студентів - це важлива форма вмілого процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якого відбувається творча діяльність з набуття і закріплення наукових знань. Професійне зростання фахівця як ніколи залежить від уміння виявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, від здатності до планування і прогнозування результатів своїх самостійних дій [7].

Узагальнюючі різні підходи до самостійної роботи, ми розглядаємо самостійну роботу студентів як особливу форму навчальної діяльності суб’єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями і вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність. Самостійна робота створює значні можливості для реалізації студентом індивідуальної відповідальності за якість професійної підготовки залежно від власних зусиль. Студент стає ініціатором пошуку знань, формування навичок і всього спектра різноманітних якостей, необхідних у подальшій діяльності, а викладач виступає керівником цього процесу. Будь-яка самоосвітня діяльність ґрунтується на самостійній роботі особистості і є перехідним етапом до самоосвіти.

Відповідно, самостійна робота та самоосвіта, як поняття і, як процеси, тісно переплітаються, але не є тотожними. До 70-х років минулого століття в педагогічній науці проблема самостійної роботи розглядалася всебічно, але недостатньо уваги приділялося питанням самоосвіти та самоосвітньої діяльності.

В літературних джерелах самоосвіта трактувалась як освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи, поза навчальним закладом та без допомоги вчителів (викладачів); як добровільна, систематична, самостійна діяльність людини направлена на розвиток її пізнавальних здібностей, набуття нових знань, умінь та навичок; як одна із форм розумової праці, в якій розвивається суспільна направленість особистості, її творчий потенціал та індивідуальність.

Самоосвіта є важливим чинником становлення майбутнього фахівця. Проблеми самоосвіти й самоосвітньої діяльності досліджували Ю.Бабанський, В.Льїн, Н.Кузьміна, М.Князева, М.Підкасистий, М.Скаткін, В.Сластьонін та ін. Основними підходами трактування сутності самоосвіти є наступні:

- самоосвіту як форму 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];

- самоосвіту як “процес відкриття та внутрішнього сприйняття студентом нових для себе об’єктивно існуючих цінностей і керівництво ними у практичній діяльності” [10].

- самоосвіта як педагогічно організований, обумовлений внутрішніми мотивами процес самостійного набуття знань, додаткових до тих, що їх людина отримує в процесі навчання [13].

- самоосвіта – це результат освіти, але водночас це ще і умова високого рівня освіти, передумова успішного оволодіння майбутньою професією [11].

- самоосвіта як пошуковий та перетворюючо-відтворюючий процес оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості відносно предмету занять (чим займатися), обсягу та джерел пізнання, встановлення тривалості та часу проведення занять, а також вибору форми задоволення пізнавальних потреб та інтересів [5].

П.І. Підкасистий, характеризує самоосвіту, основною умовою вважає потребу в знаннях та пізнанні, необхідних для озброєння учнів умінням та навичками організації власної розумової праці, спрямованої на здобуття нових знань, пізнання реальних предметів і явищ оточуючого світу.

Рогозіна М.Ю. визначає самоосвітню діяльність як творчий процес оволодіння студентами професійними педагогічними знаннями як особистісним цінностями на основі усвідомлення власних освітньо-розвивальних цілей і потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях. Самоосвітня діяльність на думку авторки є важливим засобом оволодіння фахівцями професійними, національними та загальнокультурними цінностями.

Отже, самоосвіту в психолого-педагогічних дослідженнях розглядають як цілеспрямовану, керовану самою особистістю діяльність, спрямовану на отримання та поглиблення знань, необхідну для розвитку її індивідуальності, підготовки та здійснення практичної і професійної діяльності, необхідним фактором якої є формування готовності до виконання самоосвітніх дій.

Узагальнення різних поглядів щодо сутності самоосвітньої діяльності дозволяє нам сформулювати визначення цього поняття як педагогічно організованого, обумовленого внутрішніми мотивами вид пізнавальної творчої діяльності особистості, у ході якої здійснюється переробка вже відомої і

усвідомленої інформації, спрямованого на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування у практичній діяльності, і такий, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності. Основою самоосвітньої діяльності, перехідним етапом до самоосвіти виступає самостійна робота.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бенера В.С. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2002. – 243 арк. - Бібліогр.: арк. 192-213.
2. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. - 1995. т. 16.- №5. – С. 49-58.
3. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 12-24.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 336 с.
5. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория: Учеб.-метод. Пособие к спецкурсу.– Л.: Б.и., 1976. – 88 с.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. – К.: Вища шк., 1990. – 248 с.
7. Онучакова Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей. - К., 2002. - 18 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Российское пед. общ., 1995. – 637 с.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980, с. 8-9.
10. Рогозіна М.Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 232 с.
11. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1991. – 232 с.
12. Словник термінології з педагогічної майстерності /Авт. кол. Н.Г. Базидевич та ін. – Полтава: ПДП, 1996. – 63 с.
13. Смирнов Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений / Д. Смирнов. - М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.
14. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Составитель и автор ввдных статей А.И.Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение. 1981. – 528 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юзефович Руслана Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Наукові інтереси: дослідження умов формування готовності студентів медичного коледжу до самоосвітньої діяльності у процесі вивчення природничих дисциплін.

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті обґрунтовується роль студентського самоврядування в процесі соціалізації студентства.

Содержание статьи обосновывает ведущую роль студенческого самоуправления в процессе социализации студенческой молодежи.

Ключові слова: соціалізація, студентство, студентське самоврядування

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризується оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою та утвердженням у свідомості нації нових світоглядних орієнтирів. Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту" Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті зорієнтовують педагогічні та науково-педагогічні кадри на сприяння створенню умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина; формування покоління, здатних постійно підвищувати свій інтелектуальний професійний рівень, розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної держави.

Саме тому в сучасному педагогічному просторі особливої значущості набуває проблема виховання соціально ініціативної, творчої особистості з високим рівнем сформованості тих якостей, які сприяють її успішній соціалізації.

Успішна соціалізація молодої людини можлива за сформованих особистісних якостей, що мають бути адекватними мінливому сьогоденню і водночас сприяти успішній соціалізації особистості людини. Це положення актуалізує проблему дослідження структури, закономірностей і механізмів соціалізації молоді.

Молодь, яка навчається, має свою специфіку, власні соціальні характеристики. Російський дослідник І. Кон стверджує, що «ефективність інститутів соціалізації, конкретних методів виховання і навчання має оцінюватись не тільки і не стільки за тим, наскільки успішно вони забезпечують засвоєння і відтворення успадкованих з минулого цінностей, скільки за тим, чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності. Як суб'єкт історичного процесу молодь відіграє роль прогресивного перетворювача суспільства. Проте її соціальна творчість може бути тільки тоді конструктивною та реформаторською, коли

розгортатиметься на реалістичній духовній основі» [6, с. 64]. Положення про студ. самвряд

У той же час дослідження проблем соціалізації молоді (С. Савченко, Б. Гребенюк, Л. Міщик, С. Харченко, Н. Заверико, П. Плотніков та ін.) свідчать про залежність процесів соціалізації від історичних і соціокультурних умов, вивчення факторів, що призводять до порушень і дисфункцій цих процесів.

Певну роль у розвитку процесу суб'єкт-суб'єктних взаємин повинно відіграти студентське самоврядування, як засіб соціалізації. Нерозуміння ролі студентства в діяльності університету – це ігнорування демократичних засад вищої школи, але треба відзначити й те, що сучасному студентству також бракує сміливості, самостійності, соціальної активності.

Отже, необхідність у соціалізації студентської молоді і недостатнє дослідження впливу студентського самоврядування на процеси соціалізації зумовило вибір теми статті.

Метою даної статті є обґрунтування провідної ролі студентського самоврядування в процесі соціалізації студентства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми соціалізації активно досліджувались у вітчизняній і зарубіжній науці протягом усього ХХ століття. Найбільший внесок у формування теоретичних основ різноманітних соціалізаційних теорій зробили М. Бугле, Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін. На розроблених ними загальнотеоретичних підходах наприкінці

ХХ ст. сформувались три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, представлений роботами С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна та ін.; соціально-психологічний, в основі якого дослідження Г. Андрєєвої, С. Белічевої, Я. Коломінського, І. Кона, О. Леонтєєва, М. Лукашевича, А. Петровського, С. Раззуваєва та ін.; соціально-педагогічний – дослідження В. Алфімова, О. Белінської, В. Бочарової, Б. Вульфова, О. Газмана, В. Горенка, Ю. Загороднього, О. Кушак, Н. Лавриченко, А. Капської, І. Ковальчук, І. Зверєвої, Н. Заверико, О. Мудрика, С. Савченка, Т. Стефаненко, С. Харченка та ін. Усі згадані дослідження відображають сучасні уявлення про загальні закономірності й

особливості соціалізаційних процесів, які відбуваються в різні часові проміжки, у різних суспільствах й соціально-демографічних групах. Водночас, на загальному фоні соціалізаційної проблематики відчувається дефіцит досліджень, де об'єктом є студентська молодь, а сам соціалізаційний процес протікає в такій специфічній сфері, як виховна діяльність.

Соціалізація студентської молоді – багатогранний процес, який складається з педагогічних та соціальних аспектів. Ці компоненти тісно пов'язані між собою і впливають на студентів як безпосередньо, так і опосередковано. Проблема соціалізації студентства присвятили свої роботи Л. Балобанова, С. Горбунова, О. Сахань, С. Шашенко, А. Яковенко. Ці вчені вважають, що розв'язання потребує не тільки проблема уточнення теоретичних позицій, але й конкретних практичних дій, методів впливу на процес соціалізації в цілому.

У педагогічній літературі кінця ХХ – початку ХХІ століть розпочато вивчення стану розробленості проблеми студентського самоврядування: досліджуються його закономірності, з'ясовуються тенденції нерівномірності, суперечливості і уповільненості темпів його розвитку. Донині не розкрито значний інноваційний потенціал, здатний забезпечити успішний процес демократизації студентських колективів, їх діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що до найбільш актуальних і складних проблем організації студентського самоврядування у вищому навчальному закладі можна віднести: теоретико-методологічні засади національного виховання; соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищій школі; діяльність куратора академічної групи, що спрямована на формування особистості студента; організаційні форми соціально-виховного впливу на особистість; аналіз виховної діяльності педагога; соціологічне дослідження сучасного студентства як суб'єкта соціально-виховної роботи у вищому навчальному закладі (В. Астахова, В. Базилевич, І. Бех, В. Бондар, Я. Бурлака, О. Дубасенюк, О. Киричук, В. Кузь, Н. Ніколаєвський, І. Смирнов, М. Стельмахович, Т. Степура, В. Сластьонін, Л. Філінська, та інші).

Особливий інтерес викликають наукові дослідження останніх років таких вітчизняних учених: Л. Божович, Л. Буєва, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, З. Зикова, А. Капська, В. Караковський, М. Красовицький, Т. Кириленко, В. Семиченко, Т. Степура, С. Сисоева, в яких розглядаються організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості та самореалізації,

становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції. У роботах Г.О. Паперної, М.І. Сметанського, С.І. Білоусова, О.І. Мунтян досліджується досвід організації діяльності органів самоврядування.

Виклад основного матеріалу.

Одним з етапів соціалізації більшість вчених розглядають студентські роки. Студентство є не лише пасивним об'єктом соціалізації з боку суспільних інститутів, а й активним суб'єктом, для якого характерне прагнення до саморозвитку, становлення професійного самоствердження.

З одного боку, студентські роки для молоді є першим етапом становлення незалежності, відповідальності, самостійності, що є необхідним елементом соціалізації, а з іншого у процесі навчання людина засвоює соціальний досвід у формі знань, розвиває свої задатки і здібності, формує інтереси та нахили. Тут закладаються основи світосприйняття молоді людини, розвиваються її здібності, навички суспільної діяльності.

На сьогодні все поширенішою формою позанавчальної діяльності студентів стає *студентське самоврядування*. Науковці досліджують питання впливу студентського самоврядування на формування лідерських якостей (Л. Шигапова), гуманістичної спрямованості студентів (Л. Варламова), на якість професійної підготовки спеціалістів (А. Давидова), формування основи управлінської культури студентської молоді (І. Аносов, В. Приходько, М. Приходько та ін.).

У рішенні колегії Міністерства освіти і науки України "Про стан та проблеми національно-громадського виховання у вищих навчальних закладах" йдеться про необхідність формування нормативно-правової бази щодо управління виховною роботою у вищих навчальних закладах. У положенні "Про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах" значна увага приділяється сприянню діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань клубів за інтересами, залученню студентів до управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах. Водночас у державних документах підкреслюється, що орієнтація лише на освітній компонент призвела до відходу значної частини студентів та викладачів від соціально-виховної діяльності. Організація студентського самоврядування, як правило, відбувається стихійно, переважає одноманітність структури, форм, напрямів роботи. Сьогодні потребує не просто підвищення рівня професіоналізму випускників, а якнайшвидшого переходу до

підготовки фахівців якісно нового типу, спроможних ефективно і гнучко реагувати на зміни соціальних, економічних і технологічних умов виробництва.

У ситуації, що склалася, вся система освіти потребує вдосконалення, приведення у відповідність з новими умовами традиційної стратегії організації навчання, а можливо, і повної її заміни. Тому, сьогодні як ніколи, актуальною є проблема розробки і впровадження сучасних концепцій та технологій послідовної демократизації життя навчальних закладів, методів внутрішнього і зовнішнього самоврядування.

Аналіз структури педагогічного управління як сукупності взаємопов'язаних процесів управління ззовні (педагогічне керівництво) і зсередини (самоорганізація) дозволяє стверджувати, що визначення оптимального співвідношення педагогічного управління і самоврядування у вищих навчальних закладах є на сьогодні нагальною дослідницькою проблемою.

Загальний обсяг інформації щодо діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України достатній для того, щоб говорити про існування цього соціального явища. У навчальних закладах вищої школи існують студентські ради, Парламенти, Комісії, Президенти, працюють дискусійні гуртки, студентські театри, наукові товариства тощо. Проте, якщо розглядати рівень активності, то у цьому випадку багато залежить від конкретного ВНЗ, традицій автономії, які в ньому існують.

Подальше становлення студентського самоврядування в українській вищій школі й процес соціалізації студентської молоді є єдиною зв'язаною категорією. Тому найуспішнішою буде така соціалізація, яка має місце в результаті активної і усвідомленої участі молодої людини у житті студентської громади, у діяльності студентського самоврядування. Проте, не можна забувати, що молоді люди, які приходять до ВНЗ, мають різний ступінь соціалізованості. В деяких випадках це пов'язано з недостатньою первинною соціалізацією у школі, в деяких – з індивідуальними особливостями. Але ж ми не маємо перетворити кожного випускника вищої школи на відомого громадського діяча. Наше завдання – привчити молоду людину до цивілізованих норм існування у демократичному суспільстві. І тут ми зустрічаємося з іншим компонентом успішної соціалізації. Цим компонентом є участь у процесі соціалізації студентської молоді викладачів, як творчої сили, яка діє цілеспрямовано і узгоджено.

Самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів по реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами у відповідності з метою і завданнями, які стоять перед студентськими колективами. У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються чинним законодавством, рішеннями Міністерства освіти і науки та іншого органу управління, у підпорядкуванні якого перебуває вищий навчальний заклад освіти, його Статутом та цим Положенням, не дублюють профспілкову організацію, користуються допомогою і підтримкою ректорату (адміністрації) та профспілкового комітету студентів, зокрема у вирішенні питань забезпечення приміщеннями, обладнанням, документацією та ін.

Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі освіти функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав і сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формує у нього навичок майбутнього організатора, керівника.

Діяльність органів студентського самоврядування направлена на удосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на якісне навчання, виховання духовності і культури студентів, зростання у студентській молоді соціальної активності та відповідальності за доручену справу.

Функції самоврядування різноманітні: це соціальний захист молоді, прагнення студентів до самореалізації, самовираження, а також розвиток їх комунікативних, організаційних потреб, прагнення бути в контакті з суспільством.

Ми вже згадували, що процес соціалізації — усебічний і залежить від різних чинників, пов'язаних з навчанням і побутом студентів, а тому для планування виховної роботи зі студентами слід урахувати і їх, а також той факт, що студентська молодь схильна до самоконтролю й самовиховання.

Раціонально організоване студентське самоврядування, де, не застосовуючи психологічного тиску на особистість з метою формування її для виконання певної соціальної ролі, забезпечується спрямована соціалізація студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Практика вищої школи переконує, що парадигма виховання в умовах студентського самоврядування набуває нового соціального змісту. Сьогодні склалась протиріччя між суспільною потребою в розвитку студентського самоврядування, потребою самих студентів і реальним станом та

його впливом на ідеї та ідеали студентського соціуму.

Органи студентського самоврядування на сьогодні функціонують майже у кожному вищому навчальному закладі країни. Спектр їхньої діяльності поширюється не лише на організацію культурно-оздоровчого дозвілля та вирішення поточних студентських питань, а й на поселення у гуртожитках, відрахування, призначення соціальних стипендій. Нарешті значимість ефективної діяльності органів студентського самоврядування (ОСС) правомірно визнала Верховна рада України, підписавши зміни до Закону України «Про вищу освіту» від 19.01.2010 р. Тим самим, надаючи офіційне право ОСС бути присутніми на засіданнях Вчених рад факультетів та Вченій раді ВНЗ, вирішуючи наявні проблеми студентства, також ОСС отримуватимуть фінансування 0,5% від спеціального фонду вузу. У деяких крупних вищих навчальних закладах України така практика вже існувала, але для більшості це зумовило розширення спектру можливостей діяльності ОСС, підкріпивши нормативно-правовими документами.

Студентське самоврядування – це не самоціль, а кращий засіб виконання завдань з виховання молодих спеціалістів, що визначає певне коло прав і обов'язків, відповідальності, можливості багатогранно охопити діяльність, яка стосується всіх сторін студентського життя. Це засіб, який виховує дійсну самостійність та активність. Відтак, щоб зрозуміти, як впливає студентське самоврядування на процес соціалізації студентської молоді, необхідно розкрити такі поняття, як «соціалізація», «соціалізація студентської молоді», «самоврядування», «студентське самоврядування».

У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації, які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Найбільш загальним вважаємо визначення соціалізації особистості в інтерпретації М.П.Лукашевича: це «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [3].

У підручнику із соціології поняття «соціалізація» розкривається як процес інтеграції особистості в суспільство, у різні типи соціальних спільнот, що супроводжується

засвоєнням елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Таким чином, сутність соціалізації полягає в тому, що вона є процесом і результатом розвитку змін людини під час набуття нею соціального досвіду.

Традиційно поняття самоврядування тлумачиться як право на внутрішнє управління своїми справами, зокрема словник сучасної української мови дає трактування самоврядування як форми управління, за якою суспільство, певна організація, господарська чи адміністративна одиниця тощо має право самостійно вирішувати питання внутрішнього керівництва. Самоврядування, підкреслюється в Законі України «Про місцеві ради народних депутатів» – це самоорганізація громадян для самостійного вирішення безпосередньо або через органи, які вони обирають, усіх питань життя в межах чинного законодавства [1]. Отже, самоврядування у вищезазначених джерелах трактується і як «право», і як «форма», і як «участь». Ми вважаємо, що проблему студентського самоврядування необхідно розглядати як розгортання громадянського самоврядування у вищих навчальних закладах. Сучасні педагоги виходять з того, що поняття «студентське самоврядування» відбиває особливості взаємодії студентства як соціальної групи, сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації студентських інтересів, є середовищем спілкування.

Сучасна вища школа повинна як ніколи керувати процесом соціалізації, а не констатувати численні стихійні факти, які негативно впливають на молодь. Керувати виховним процесом означає не лише вдосконалювати закладне в людині природою, запобігати небажаним соціальним відхиленням у її свідомості й поведінці, а формувати в неї потребу в постійному самовихованні, саморозвитку та самореалізації духовних сил з огляду на те, що індивід в кінцевому підсумку стане господарем своєї долі, долі суспільної.

Необхідною умовою активізації самовиховання студентів є свідоме конструювання такої ситуації, що вимагала б від них відповідальних дій і вчинків. Сьогодні триває пошук ефективної та дієвої системи виховання, що ґрунтується на демократичних методах і засобах управління, педагогіці співробітництва, студентському самоврядуванню. Значення студентського самоврядування для формування особистості спеціаліста, його громадської відповідальності

за доручену справу важко переоцінити, проте донині немає єдиної думки про можливості та межі самоврядування, а виховні процеси послаблені та й в основному залежать від волі й майстерності педагогів, кураторів, ініціативи адміністрації та традицій навчального закладу.

У процесі розвитку суспільства змінюється зміст виховання, але завжди суб'єктом виховання є молода людина і той виховний вплив, що спрямовується на її вдосконалення. Саме це дає підстави визначити феномен виховання в умовах студентського самоврядування як перетворювальну діяльність студентів і педагогів, спрямовану на зміни свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її якісному зростанню й удосконаленню.

Одними з концептуальних завдань органів студентського самоврядування є максимальне використання творчого та інтелектуального потенціалу кожного студента, самоактуалізація особистості майбутнього фахівця, формування навичок самоорганізації та самоуправління студентів. Спектр їхньої діяльності поширюється на відстоювання прав та інтересів студентства, організацію дозвілля студентів, культурно-масових, оздоровчих та спортивних заходів, створення сприятливих умов для навчання і проживання, залучення до наукової діяльності та ін. Під час діяльності члени студентського самоврядування розвивають свої лідерські та управлінські якості, формуються відповідальність та самостійність. Працюючи у творчому колективі кожен студент намагається оцінити не тільки роботу інших, а й свою. Отже, для формування якостей необхідних для становлення особистості необхідно залучити студентів до роботи органів студентського самоврядування. Таким чином, студентське самоврядування у своїй діяльності охоплює усі сфери, в яких розгортається зміст процесу соціалізації особистості (діяльність, спілкування і самосвідомість) та створює необхідні умови процесу соціалізації студентської молоді.

Висновки. Успішне реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу, її розвиток у напрямку демократизації вимагають оновлених підходів до оцінки результатів соціалізації різноманітних категорій молоді й особливо студентства. Це зумовлено тим, що студентська молодь, маючи найбільший потенціал, уже в найближчі десятиліття реалізуватиме економічну, політичну, соціальну, культурну стратегію в Україні.

Навчальний заклад є одним із головних інститутів соціалізації, створення належних умов в якому сприяє процесу соціалізації. До

таких умов можна віднести не тільки педагогічне забезпечення процесу соціалізації студентської молоді, а й залучення студентів до управління вищим навчальним закладом. Одним з головних факторів такого залучення є студентське самоврядування у вузі, яке виступає як провідна умова успішної соціалізації студентства. Оскільки участь у роботі органів студентського самоврядування є не лише практичною школою застосування теоретичних вмінь і навичок, здобутих під час навчальної діяльності, вагомим фактором у формуванні управлінських та розвитку лідерських якостей, а й основним механізмом залучення студентів до усіх сфер та видів соціалізації. Лише активно функціонуючий орган студентського самоврядування може залучити велику кількість студентів до організації і забезпечення сприятливих умов соціалізації. Це можуть бути не лише спільні проекти, акції, заходи, дебати, турніри, конференції, семінари, тренінги спрямовані на культурний, екологічний, гуманістичний, політичний, моральний розвиток особистості, а й заходи, що направлені на поліпшення умов навчання у вузі. Саме через власну творчу діяльність і відбувається формування певних якостей майбутнього фахівця та створюються умови для саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Педагогічними умовами, що забезпечують ефективну діяльність студентського самоврядування в процесі підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, і сприяють підвищенню якості професійної підготовки та соціалізації особистості майбутнього спеціаліста, є:

- поєднання цілеспрямованого педагогічного управління і студентського самоврядування на засадах співробітництва викладачів і студентів, спрямованого на виховання у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до процесів саморегуляції;
- функціонального і системного підходів до організації студентського самоврядування;
- забезпечення можливості вибору видів самостійної діяльності, адекватних потребам професійного та особистісного самовдосконалення [6].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004 – 2008 роки» від 18 листопада 2003 р. — № 1281 – IV. – К., 2003. — 14 с.
2. Кон Н. С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М.: Знание, 1998. – 64 с.
3. Лукашевич М.П. Соціологія. Загальний курс: Підручник / М.П.Лукашевич, М.В. Туленков. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1988.

5. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2002. — №7.

6. Потопа Катерина Леонідівна. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах : Дис... канд. наук: 13.00.05 - 2006.

7. Савченко С.В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору. – Луганськ, 2004.

8. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. А.Й. Капської. – К., 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

VNÍMÁNÍ OPERNÍHO DÍLA DĚTMI ŠKOLNÍHO VĚKU

Doc PhDr. Ivana AŠENBRENEROVÁ, Ph.D.

*Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

Anotace

Percepce jakožto poznání smyslově daného předmětu je složitým analyticko – syntetickým procesem. Výzkumy vývoje hudební percepce ukázaly vazbu percepce na činnost, zejména vokální motoriku, i velkou složitost daných procesů. Při hudebním vnímání, percepce, se uskutečňuje dialog, umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem. V hudební výchově pak sehrává svou úlohu i učitel, který tento dialog zprostředkovává.

Jádrum hudební výchovy je předávání uměleckých obsahů, tedy estetický proces, jenž je ovšem možný jen při osvojení, či lépe, nikdy neukončeném osvojování hudebního komunikačního kódu. Aktivní hudební vnímání předpokládá hudební schopnosti, které se v percepčních činnostech dále rozvíjejí a z kvalitují.

Základní funkci mezi hudebními schopnostmi má hudební sluch, jeho citlivost, diferenciativní a analytická schopnost pro hudebně vyjadřovací prostředky. Pro percepce jsou důležité i prostorové představy a dojmy. Hudební vnímání výrazně zprostředkovává také řečová zkušenost.

Veškeré posluchačské přístupy k hudbě nazýváme recepce. Proces, v němž se posluchači zmocňují nejenom „smyslové podoby“ hudby, ale pronikají i do jejího obsahu, nazýváme apercepce.

PERCEPTION OF OPERA BY CHILDREN OF SCHOOL AGE

Doc PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D.
*The Faculty of Education
J. E. Purkyně University
Ústí nad Labem
Czech Republic*

Summary

Perception is a very complicated analytical-synthesis process. Researches of development of musical perception proved linkage to some activities – mainly vocal motory and a big complication of given processes. There is a dialog, artistic communication between listener and a music piece. When teaching music, the teacher becomes a leader who mediates between them.

Principal of music class is a transfer of artistic content, the aesthetic process which is possible only with assumption of music communicative code. Active music perception

expects some musical skills – these are developed within perceptual activities.

Among the musical skills, musical ear is the most important. There are also relevant qualities like a spatial imagination, impression and speech experience.

Every hearer approach in music is called reception. A perception is when listener focus on both – sensual shape and its content.

Podle Slovníku cizích slov⁴ můžeme vnímání přeložit do jazyka psychologie jako percepce. Percepce jakožto poznání smyslově daného předmětu je složitým analyticko – syntetickým procesem. Není pasivním odrazem, ale aktivní činností, v níž hraje významnou úlohu kognitivní složka subjektu, emocionalita, struktura potřeb, zájmů atp. Percepce přechází v pozorování, v němž má důležitou úlohu motivace a pozornost. U percepce vystupuje do popředí několik důležitých momentů. Jedním z nich je stálost (tzv. ortoskopičnost). Vzhledem k poznání podstaty a struktury předmětu si tento zachovává v procesu percepce svou totožnost i při změně úhlu pohledu. Při hudbě se tato konstantnost projevuje např. vnímáním melodie jako relativně totožné i při jejích transpozicích do jiných poloh, nástrojů, temp apod. Dalším momentem je uvědomělost, kdy vnímání člověka tvoří jednotu smyslového i logického, smyslového i významového, počítku i myšlení atd. Konečně jako moment percepce můžeme uvést i její sociabilitu a historicitu.

Výzkumy vývoje hudební percepce ukázaly vazbu percepce na činnost, zejména vokální motoriku, i velkou složitost daných procesů. A. L. Gotsdiner rozdělil vývoj do čtyř fází: senzomotorické učení (předškolní věk), perceptivní činnosti (mladší školní věk), formování estetických modelů (zobecňování

⁴ Klimeš, Lumír: Slovník cizích slov. Praha: SPN, 1981.

takových modelů jakými jsou tóniny, formy, žánry atp., přechod ke smyslově logickému vnímání), heuristická fáze (schopnost anticipace, tvůrčí momenty apod.). Tyto fáze mají své specifické rysy, nižší fáze s nástupem vyšší nemizí, ale specificky se transformují a začleňují.

Při hudebním vnímání, percepci, se uskutečňuje dialog, umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem. V hudební výchově pak sehrává svou úlohu i učitel, který tento dialog zprostředkovává. Současná psychologie člení psychiku člověka na tři vrstvy a funkční okruhy: biogenní (biologickou), psychogenní (psychologickou) a sociogenní (sociologickou). Tyto tři vrstvy lidské psychiky odpovídají třem vrstvám uměleckého díla: hmotné, významové a obsahové. Proces percepce začíná akustickými podněty, které zpracovává sluchový analyzátor. Zvukové vlnění podněcuje biogenní vrstvu psychiky a zajišťuje nižší formu vnímání („sluchové nazírání“). Současně významová vrstva hudebního díla oživuje vnímatelovy životní a hudební zkušenosti, hudební zájmy a potřeby a jejich prostřednictvím se pojí s psychogenní vrstvou osobnosti. Za účasti biogenní a psychogenní a později i sociogenní vrstvy proniká vnímatel do hudební výstavby a chápe význam hudebně vyjadřovacích a formotvorných prostředků. Kontakt s hudebním dílem, který se uskutečňuje v jednotě všech tří vrstev osobnosti a za účasti vnitřní aktivity, vytváří v jeho vědomí odraz a rekonstrukci hudební skladby a jejího obsahu.

Jádrem hudební výchovy je předávání uměleckých obsahů, tedy estetický proces, jenž je ovšem možný jen při osvojení, či lépe, nikdy neukončeném osvojování hudebního komunikačního kódu. Osvojování kódu zahrnuje nejen zvládnutí určitých speciálních znalostí, ale především rozvoj specifických schopností a dovedností, formování postojů a vůbec utváření celé osobnosti. Podstatným momentem daného osvojování je, že tento kód nelze vyčlenit z uměleckých projevů a osvojit si jej „předem“ jako takový. Osvojujeme si jej právě v procesu estetických činností. Lze tedy říci, že estetický a výchovný proces jsou dalekosáhle propojeny a podmiňují se navzájem.⁵

Vžitý výraz pro recepci uskutečňovanou v rámci hudebně výchovného procesu je poslech hudby. Po dlouhou dobu byly hudebně výchovné a vzdělávací systémy soustředěny především na rozvoj schopností a dovedností spjatých s vokálními a instrumentálními aktivitami. Tato situace se zejména v posledních osmdesáti letech změnila.

Aktivní hudební vnímání předpokládá hudební schopnosti, které se v percepčních

činnostech dále rozvíjejí a zkvalitňují. Základní funkci mezi hudebními schopnostmi má hudební sluch, jeho citlivost, diferenciací a analytická schopnost pro hudebně vyjadřovací prostředky. Umožňuje vyčleňovat jednotlivé prvky, sledovat hudební výšku a výškový pohyb melodie, zachycuje tónové změny, je předpokladem pro rozvoj tonálního cítění. Při poslechu hudby je také velmi důležitá hudební paměť, umožňuje podržet, uchovat a znovu si vybavit minulé vjemy, prožitky a zkušenosti. Protože se hudba odvíjí v čase, uplatňuje se při percepci paměť krátkodobá (operativní). Ve výchovně vzdělávacím procesu však usilujeme o to, aby dílo vstoupilo trvale do vědomí dítěte, posilujeme současně paměť dlouhodobou, která se opírá o pochopení hudebního díla a získanou orientaci v jeho výstavbě. Při poslechu hudby se výrazně rozvíjí i hudební představivost. U dětí mladšího školního věku jsou hudební představy mezerovité a útržkovité. Hudební představy se zkvalitňují při všech hudebních činnostech: ve zpěvu, instrumentální hře, hudebně pohybové výchově i v dětské improvizaci. Obsahují nejen složky sluchové, ale i zrakové a motorické. Proto je třeba poslech hudby ve škole spojovat se zrakovým názorem, zpěvem motivů a témat, instrumentální hrou i s hudebně pohybovou výchovou. Pro percepci jsou důležité i prostorové představy a dojmy. Váží se ke třem základním souřadnicím hudebního prostoru:

1. k hloubce, která umožňuje postihovat rozdíly mezi jednotlivými hlasy v dynamice a tónu,
2. k vertikále, která organizuje a rozděljuje pohyb melodie podle výškových hledisek,
3. k horizontále, která organizuje časový průběh skladby.

Tyto souřadnice se spojují pomáhají vnímateli pochopit a dešifrovat hudebně výrazové prostředky, hudební formu atp.

Podle J. V. Nazajkinského můžeme v hierarchii struktury hudební formy vyčlenit tři časoprostorové roviny:

1. první proporční rovinou je rovina jednotlivých tónů, motivů a hudebních frází,
2. druhá proporční rovina zahrnuje analýzu větších útvarů (malých hudebních vět a period), hudební sluch je schopen zachycovat je celostně, rozlišuje hudební výšku, rytmické charakteristiky i rozdíly hlasů v dynamice i tónu,
3. třetí proporční rovina představuje hudební dílo jako celek, zde se uplatňuje také operativní a dlouhodobá paměť, logické myšlení a představy.

Jednotlivé roviny nelze od sebe oddělovat, ve vnímání se vzájemně prolínají.

Prostorovost hudební percepce podporuje i pohybová zkušenost a hra na hudební nástroje. Z pedagogického hlediska mají prostorové a motorické komponenty základní význam při

⁵ Poledňák, Ivan: ABC stručný slovník hudební psychologie. Praha: Supraphon, 1984, s. 157.

rozvoji hudebního sluchu zvláště v jeho počátečních etapách.

Hudební vnímání výrazně zprostředkovává také řečová zkušenost. Řečový projev umožňuje přenášet trvalejší návyky vnímání řeči do hudební percepcie. I přes zvláštnosti řečové a hudební výšky a intonace dochází ke vzájemnému ovlivňování. Otázka a odpověď v řeči odpovídají hudebnímu předvětí a závětí, rytmus řeči má kladný vliv na pochopení hudebního rytmu. Řečová zkušenost může zprostředkovat žánrové zvláštnosti hudby a umožnit chápání jejich sdělovacích možností. Spojení řeči a hudby se využívá zvláště v počátcích hudební výchovy, kde se klade význam na spojení hudby a slova, a zároveň v poslechu hudby, kde se vychází z vokálních žánrů.

U nás vystoupil s požadavkem tzv. receptivní hudební výchovy koncem 20. let 20. století V. Helfert, a to v souvislosti se svou koncepcí receptivní hudebnosti. V receptivní hudební výchově mělo jít o posluchačský styk s velkými díly hudby, o tříbení a pěstování vkusu na základě poznatků spjatých s těmito díly a jejich tvůrci apod. Nejnověji je poslech hudby chápán jako specifická hudební aktivita a začleňován do širokého, leč vnitřně diferencovaného proudu hudebních činností, a to spolu se zpěvem, elementární nástrojovou hrou (Orffův Schulwerk apod.), improvizací, hudebně pohybovými hrami a tancem, organizací hudebního života aj.⁶

Jaké by tedy mělo být současné pojetí poslechu hudby, resp. operního díla? Mělo by se jednat o aktivní hudební činnost uskutečňovanou v promyšlené návaznosti na celkový rozvoj hudebnosti žáků. Jednotlivé hudební činnosti by měly být integrovány, žáci by se měli zmocňovat poslechových skladeb prostřednictvím vokálních, instrumentálních i pohybově tanečních činností. Celkové pojetí poslechu by mělo probíhat v podobě systému (rozpracování do stupňů škol, ročníků, hodin). Opakování a návraty k hudbě musí být systematické a v optimálních intervalech. Je třeba respektovat zásadu přiměřenosti. Restrukturace hudebního materiálu by měla být podmínkou porozumění hudbě daného díla na základě rozvoje hudebních schopností a dovedností hudební analýzy, hudebních operací a manipulace s hudebním materiálem i s hudebními představami. Poslech hudby je otevřeným systémem – nejde o to, aby žáci „uměli“ poslouchat školou exponované skladby, ale o to, aby se žákům prostřednictvím práce s těmito skladbami otevíraly přístupy i k ostatní hudbě.

Jaroslav Herden přesně vymezuje ve své publikaci „Hudba pro děti“⁷ „...soudobé pojetí

poslechu hudby na školách, které má za cíl naučit žáka vlastním úsilím proniknout do struktury hudebního prostoru skladby v procesu učení, žák postupně poznává prvky hudební řeči a jejich zvukový výraz jako nositele sémantického obsahu s ohledem na specifickou hudební řeči a zvláštnosti procesu vnímání hudby dětským posluchačem. Dítě během prvních setkávání se s hudbou musí vysledovat a poznat elementární výrazové prostředky hudby (výška, tempo, rytmus, dynamika, barva i změny těchto tónových kvalit). Tyto prvky musí být elementární i z hlediska posluchače, aby je dokázal postřehnout a samostatně s nimi manipulovat. Tato manipulace tedy znamená „ohmatat“ tónový materiál svými smysly, „na vlastní kůži“ se přesvědčit, co se stane, když změním v rámci určité kvality hodnotu, jakou tvůrce dal hudební myšlence do vínku, anebo – vůbec nezávisle na hudební myšlence (příprava na poslech) – se přesvědčit, v čem tkví podstata dané kvality a možnost vzniku zobrazení. Toto „ohmatání“ hudebního materiálu probíhá např. pohybem, vokální reprodukci, vyhledáváním na nástroji, vytleskáváním, vyčleňováním, porovnáváním, spojováním, zkrátka zvládáním jednak praktické hudební činnosti, jednak samostatnou myšlenkovou činností ve formě řešení zadaných úkolů.“(konec citátu)

Další výrazové prvky hudební řeči označujeme jako výrazové prostředky vyššího řádu (složitější vztahy, komplexy, struktury, které je možno analyzovat na dílčí prvky – hudební forma, harmonie, polyfonie, atd.), děti se s nimi postupně seznamují s ohledem ke svému věku, hudebním dovednostem a zkušenostem. Manipulace s těmito hudebními prvky navazuje na práci s elementárními a je charakteristická pro starší žáky.

Veškeré posluchačské přístupy k hudbě nazýváme recepcí. O schematický přehled činitelů ovlivňujících recepci se pokusil J. Wierszyłowski, který je rozdělil na subjektivní a objektivní. Mezi subjektivní zařazuje věk recipienta, osobnostní temperament a charakter, který se projevuje např. převahou emocionálních či intelektuálních přístupů k poslouchané hudbě a dále sem řadí návyky a zásobu zkušeností recipienta. K objektivním činitelům přiřazuje kvalitu prostředí, ve kterém se hudba recipuje, mimohudební kvality interpretů, způsob uvedení skladby, povahu a kvalitu samotné hudby. Na základě těchto faktů vznikly mnohé typologie recipientů a receptce (E. Gurney, V. Leeová, Ch. Myers, R. Müller – Freienfels, E. Walter ad.). Podstatou však zůstává zjištění velkého rozpětí receptčních přístupů k hudbě a možnosti jejich uchopení. Z nich se vyvozuje řada psychologicko – pedagogických požadavků, např. jak přihlížet k typologické charakteristice při procesech formování receptce.

⁶ Poledňák, Ivan: ABC stručný slovník hudební psychologie. Praha: Supraphon, 1984, s. 272.

⁷ Herden, Jaroslav: Hudba pro děti. Praha: Univerzita Karlova, 1992.

Proces, v němž se posluchači zmocňují nejenom „smyslové podoby“ hudby, ale pronikají i do jejího obsahu, nazýváme apercepcí. Ta je nesena fakty percepcie a prolíná se s nimi, je podmíněna existencí a funkcí sluchu, hudebních sluchových schopností, nabývá podoby hudebního prožitku a odehrává se v rámci široce pojímaných aktů recepcie hudby. Apercepcie probíhá jako prožitkový proud, jehož hlavní a jednotící složkou je retrospektivní myšlenková rekonstrukce smysluplných hudebních celků (např. motivů, frází). Apercepcie těchto celků je prostředkem pro další, vyšší fáze restruktury. V procesech apercepcie vystupují dva faktory: představivost a struktura hudebních zkušeností a návyků recipienta, na které navazuje logicko – nenázorné uchopení. Apercepcie probíhá ve dvou základních modech, jež označujeme jako pozorovací a

vžívací přístup k hudbě. Problematice těchto přístupů se u nás věnoval J. Zich. V první jmenované jde o to, že hudebně vybavený posluchač postřehne cosi z tematické práce, cosi ze skladatelova harmonického myšlení, návrat hudební myšlenky, její výrazovou obměnu atp. Tento přístup je předpokladem pro porozumění hudbě. Vžívání je podle Zicha proces, kdy se necháme hudbou unášet, opájet, ponoříme se do ní. Uskutečňuje se vtěsněním, tedy pohyby tělem, hlavou, zápěstím, tancem, pochodem, ale i představou interpretační, jako bychom hráli sami. Tato mimická a interpretační vtěsnění postihují vnitřní motorickou stránku hudby. Hudbu sledujeme zpravidla obojím zaměřením, jak pozorovacím, tak vžívacím. Obvykle však jedno převažuje. To závisí na posluchačových osobních dispozicích.

ČESKÁ SBOROVÁ TVORBA DRUHÉ POLOVINY 20.STOLETÍ A ÚKOLY HUDEBNĚ TEORETICKÉHO VÝZKUMU

Prof. PaedDr. Miloš HONS, Ph.D.

**Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika**

Originální sborové kompozice velkých osobností české hudby minulého století tvoří bezpochyby důležitou součást evropské sborové kultury 20.století. V dějinách české hudby 20. století zaujímá sborová tvorba významné postavení. Kompozice pro sbor je dána jak individuálními rysy tvůrčích poetik skladatelů, tak i specifickými podmínkami. K těm nejdůležitějším patří tradice sborového zpěvu, vysoká interpretační úroveň domácích sborů a motivace skladatelů ze strany prestižních mezinárodních soutěží a festivalů, konaných ve městech se sborovým zázemím. Mnoho reprezentativních sborových cyklů vznikalo právě z podnětu sborů, sbormistrů a zmíněných soutěží soudobé sborové tvorby.

Vývoj české sborové tvorby v druhé polovině 20. století je charakteristický specifickým střetáváním tradičního hudebního myšlení s moderními technikami tzv. Nové hudby 60.let, prezentovaných zejména na festivalu Varšavský podzim a kurzech v Darmstadtu.

V podstatě stále chybí analytická práce, věnující se stylovému zhodnocení vývoje sborové kompozice zejména těch skladatelů, jejichž život a tvorba se již uzavřely v nedávné historii, jako např. J. Rychlík, J. Kapr, P. Eben, Z. Lukáš, O. Mácha, L. Fišer, V. Kalabis, P. Havelka, J. Hanuš, M. Slavický, z moravských skladatelů J. Novák, A. Piňos, M. Ištvan, J. Berg. Tato generační vrstvy významně doplňuje tvorba skladatelů žijících a mladších, jako např. I. Hurník, A. Tučapský, K. Husa, I. Loudová, I. Kurz, J. Teml, J. Vičar, C. Kohoutek, A. Parsch, L. Faltus, M.Štědroň, Z. Zouhar, M. Smolka, P. Graham a další.

Czech choral compositions in the second half of 20.th century and his theoretical research

**Prof. PaedDr. Miloš Hons, Ph.D.
The Faculty of Education
J. E. Purkyně University
Ústí nad Labem, Czech Republic**

In the history of Czech music of the 20th century choral work occupies an important position. Is due to both individual and original features of the poetics of creative composers, as well as the specific socio cultural conditions. The most important is the tradition of choral singing, interpretive high level of domestic forces and motivations of the great composers of choral ensembles and choir masters such as A. Tučapský, J.Šoupal, L. Mátl, J. Veselka, P. Kühn, the younger generation J. Brych, J. Rozehnal, etc.

The importance of choral works, however, not the intensity of its scientific, musical theory. Development of choral work in the second half of the 20th century is characterized by specific features of a traditional musical thinking clashes with modern techniques, the so-called New Music 60's, represented premieres at Warsaw Autumn Festival and the courses in Darmstadt.

In essence, still lacks a comprehensive work which would be based on analytical research sources to assess the style evolution of choral works by Czech composers of the period. Particularly those composers whose lives and work are concluded in recent history - J. Rychlík, J. Kapr, P. Eben, Z. Lukáš, O. Mácha, L. Fišer, V. Kalabis, P. Havelka, J. Hanuš, M. Slavický, from the moravian composers and J. Novák, A. Piňos, M. Ištvan, J. Berg. This generational layer to

contribute significantly to creating choral composers living and younger - I Hurník, A. Tučapský, K. Husa, I. Loudová, I. Kurz, J. Teml, J. Vičar, C. Kohoutek, A. Parsch, L. Faltus, M. Štědroň, Z. Zouhar, M. Smolka, P. Graham and others

Originální sborové kompozice velkých osobností české hudby minulého století tvoří bezpochyby důležitou součást evropské sborové kultury 20. století. V dějinách české hudby 20. století zaujímá sborová tvorba významné postavení. Kompozice pro sbor je dána jak individuálními rysy tvůrčích poetik skladatelů, tak i specifickými podmínkami. K těm nejdůležitějším patří tradice sborového zpěvu, vysoká interpretační úroveň domácích sborů a motivace skladatelů ze strany prestižních mezinárodních soutěží a festivalů, konaných ve městech se sborovým zázemím. Mnoho reprezentativních sborových cyklů vznikalo právě z podnětu sborů, sbormistrů a zmíněných soutěží soudobé sborové tvorby.

Významu sborové tvorby však neodpovídá intenzita její vědecké, hudebně teoretické reflexe. V podstatě dosud chybí ucelená práce, která by na základě analytického výzkumu pramenů zhodnotila stylový vývoj sborové tvorby českých autorů minulého století. Kromě dílčích prací⁸ je jediným pokusem o syntetičtější analytický pohled kniha autora tohoto článku,⁹ jejíž jádrem je především tvorba první poloviny století. Dnes již historicky uzavřená druhá polovina století na své zhodnocení dosud čeká.

Vývoj české sborové tvorby v druhé polovině 20. století je charakteristický specifickým střetáváním tradičního hudebního myšlení s moderními technikami tzv. Nové hudby 60. let, prezentovaných zejména na festivalu Varšavský podzim a kurzech v Darmstadtu. V podstatě stále chybí analytická práce, věnující se stylovému zhodnocení vývoje sborové kompozice zejména těch skladatelů, jejichž život a tvorba se již uzavřely v nedávné historii, jako např. J. Rychlík, J. Kapr, P. Eben, Z. Lukáš, O. Mácha, L. Fišer, V. Kalabis, P. Havelka, J. Hanuš, M. Slavický, z moravských skladatelů J. Novák, A. Piňos, M. Ištván, J. Berg. Tato generační vrstvy významně doplňuje tvorba skladatelů žijících a mladších, jako např. I. Hurník, A. Tučapský, K. Husa, I. Loudová, I. Kurz, J. Teml, J. Vičar, C. Kohoutek, A. Parsch, L. Faltus, M. Štědroň, Z. Zouhar, M. Smolka, P. Graham a další. Základní výzkum orientovaný na shromažďování materiálů k české sborové tvorbě druhé pol. 20. století, jejich

analytické zpracování by měl vyústovat v odborné monografii, zaměřenou na problematiku stylového vývoje v konfrontaci s osobnostmi typu W. Lutosławského, K. Pendereckého, M. M. Góreckého, A. Koszewského, A. Schnittkeho, G. Ligetiho, L. Nona, A. Pärtta atd.

Kromě postižení čistě hudebně stylových idiomů tvoří další součást muzikologického výzkumu sledování vývoje sborových žánrů v souvislosti s typologií zhudebněných textů.

Na příkladu tvorby a námětové orientace brněnských skladatelů je nutné upozornit na důležitý fakt, a to na fenomén využití jazyka originálu literární předlohy. Právě v 60. letech skladatelé více inklinují ke světovým jazykům - angličtině, němčině, francouzštině, italštině a španělštině - k jazykům starým a případně inovovaným - řečtině, klasické, středověké nebo novověké latině - k jazykům exotickým - sumerštině, hebrejštině, aramejštině, staroslověnštině ad. Silnou námětovou oblast vokální tvorby 60. let tvořily starověké, antické, biblické a liturgické texty, vyznačující se filosofickou hloubkou a prezentací křesťanských postulátů a humanistických idejí. Tyto tendence nalezneme v dobovém kontextu u mnohých evropských i světových umělců. Jednou z příčin je hledání známých a staletými potvrzených hodnot, které tyto texty přinášejí. Jejich zhudebnění je pak výrazem osobitého stylového směřování skladatele, kterým progresivně zaměřený autor teprve hledá "bezpečnou půdu".

Takřka po celé 20. století si folklór zachoval postavení významného stylistického prvku a skladatelských osobností, jichž se folklórní inspirace vůbec nedotkly, je jistě menšina. Zatímco pro romantiky představoval v určitém slova smyslu inspirační komplex s preferencí nacionálních hudebních a mimohudebních aspektů, generace avantgardy přistupovaly k němu s odlišnými poetikami.

Tento trend souvisel se stylovým pozadím a měl své tvůrčí i mimo tvůrčí cíle jako např. :

- snahu o vrácení české vokální tvorby do kontextu západoevropské kultury,

- využití především fonetických kvalit jazyka s menším důrazem na obsah a informační hodnotu textu u některých moderních stylových projevů,

- z důvodu cenzury určitou jinotajnost cizojazyčného textu a nutnost zamaskování hlavního smyslu textu.

Období po listopadové revoluci 1989 je v české sborové tvorbě ve znamení rozmachu kompozic na církevní texty. Univerzální latina a nadčasové, všeobecně srozumitelné hodnoty a poselství zakládají na směr a intenzitě Lukášovy tvorby závěrečného období. Charakterizuje jej průzračná sazba diatonického základu, zesílený akcent na melodii, harmonii a tradiční imitační

⁸ Např. studie Karla Steinmetze a Antonína Tučapského o Janákových sborech, kniha Zdeňka Zouhara o sborové tvorbě Bohuslava Martinů

⁹ Hons Miloš: Česká sborová tvorba 20. století. Analytické stylové sondy, UJEP v Ústí nad Labem 2000

polyfonii. Tyto znaky bývají v souvislosti s vývojem evropské hudby přibližně od 70.let

zahrnovány pod pojem tzv. postmoderny.

METRORYTMICKÉ ASPEKTY NEJEN VOKÁLNÍCH ÚPRAV (AGOGIKA A METRUM)

PhDr. Luboš HÁNA, Ph.D.

*Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

Anotace:

Príspevok pojednáva o problematice dvou základních hudebně vyjadřovacích prostředků - agogiky a metra v oblasti nonartifiziální hudby. Autor se zamýšlí nad problematikou interpretace a percepce v otázkách metrorhythmiky v této oblasti hudby. Príspevok dokládá způsoby využití práce s textovou složkou na praktických hudebních ukázkách, které jsou v mnoha případech z vlastní aranžérské tvorby autora.

Metrorhythmical aspects of vocal and other arrangements (metre and agogic).

PhDr. Luboš Hána, Ph.D.

The Faculty of Education

J. E. Purkyně University

Ústí nad Labem

Czech Republic

Abstract:

The article deals with problems of metrorhythmic and agogic in nonartificial music. Author thinks about problematics of metrorhythmic interpretation and perception in this field. The article illustrates ways of using lyrics on practical music examples that are in many cases own arrangements of the author.

„It Don't Mean A Thing If It Ain't Got That Swing.“

„Pokud to (hudba) neswinguje, je o to ničem...“ Název slavné swingové písně Duka Ellingtona.

Typickým rysem populární hudby je její taneční charakter a z toho plynoucí převážně pravidelné **metrum**. Střídání přízvučných dob (tzv. *beat*) s dobami nepřízvučnými je spolu s akcentováním určitých dob a frázováním jedním ze znaků, jimiž se od sebe odlišují jednotlivé hudební styly. Dalším faktorem, který je úzce spjat s charakterem daného hudebního stylu a do značné míry jej také spoluvytváří, je **tempo**. Pro každý hudební styl (tanec) je příznačné určité pásmo - tempové rozpětí, v němž je obvykle daný styl realizován.¹⁰ Mezi další stylové znaky patří užití charakteristických **rytmických modelů** a rovněž použití typického a nezaměnitelného **frázování**.

¹⁰ Např. pro rockovou baladu bude typické rozpětí tempa mezi M.M.=55 až M.M.=65 (M.M. je zkratka pro Mälzlöv metronom, někde se také uvádí BPM - beat per minute, značící počet úhozů za minutu).

V následujícím příspěvku se budeme podrobněji věnovat dvěma z výše uvedených pojmů, představujících hudebně kinetická východiska ke stylově čistým úpravám skladeb populární hudby, a těmi budou agogika a metrum. S uplatněním **agogiky** se setkáváme především v písni, které stojí na odlišném základě a nemají pravidelné metrum (např. některé spirituály mající rubatový charakter, jazzové balady apod.). Agogika, definovaná obvykle jako „neznatelné tempové a dynamické změny“ nebo „systém drobných tempových změn, které realizuje podle své představy interpret díla“¹¹, se projevuje v kontextu jednotlivých hudebních frází a je faktorem narušujícím pravidelnost metra a tím také způsobuje související změny tempa. Sborová interpretace skladeb populární hudby s „rozvolněným“ metrem nabízí několik základních zvyklostí/principů, které dotvářejí obvyklý agogický průběh hudební fráze, viz **Obrázek 1** - úprava písně *Come Sunday*.

1. *Princip prodlužování delších hodnot a zkracování hodnot kratších* (půlová hodnota v 11. taktu, druhý takt v písmenu A - **Obrázek 1**).

2. *Princip zatěžkání fráze na jejím konci* (poslední, 17. takt ukázky - výrazné zvolnění na poslední dvě čtvrté hodnoty - slovo „peo-ple“).

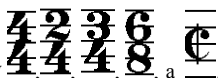
3. *Princip zatěžkání fráze na jejím vrcholu* (opět půlová hodnota v 11. taktu, druhý takt v písmenu A).

Některé z těchto principů mohou fungovat společně (princip 1. a 2., princip 1. a 3.). Tendence často používat tyto standardní agogické principy může vést až ke klišé - obvykle interpret v rámci dvoutaktí nebo čtyřtaktí provádí na začátku *accelerando* a na konci *ritardando*. Proto je vhodné zamýšlet se nad aktuálním použitím agogických změn, vycházet z každé jednotlivé hudební fráze a snažit se přizpůsobit ji především přirozenému spádu řeči.

¹¹ KYSLÍKOVÁ, A., HONS, M., KYSLÍK, J.: *Hudebně vyjadřovací prostředky*, UJEP, Ústí nad Labem, 1999

Obrázek 1 Píseň Duka Ellingtona *Come Sunday* v aranžmá autora práce.

Metrum, definované jako „pravidelné střídání (struktura) přízvucných a nepřízvucných dob v čase, která zůstává po určitou dobu zachována“¹², je dalším významným hudebním prostředkem populární hudby. „Metrum je svou povahou abstraktní kostra kinetického dění v hudební struktuře, daná střídáním těžkých a lehkých základních metrických jednotek a je hudebně vyjádřitelné vždy prostřednictvím konkrétního rytmu“¹³. Pro populární hudbu je příznačné používání pravidelného metra, což se váže na její již zmiňovaný taneční charakter.



Nejčastěji se lze setkat s takty 4/4, 4/8, a 2/4.

Přízvucné doby jsou vyjádřeny pomocí **akcentů**, ať již latentních nebo reálných. Marek Franěk ve své *Hudební psychologii* popisuje tři různé způsoby akcentace a rozlišuje tak tři různé typy akcentů, z nichž právě druhý odpovídá akcentaci podílejší se na vzniku metra:

1. **Fenomenální akcent** - je tvořen významnými změnami výšky, intenzity a délky (teoreticky i tónu) akcentovaného prvku oproti ostatním neakcentovaným. Prvek, který se od ostatních výrazně liší v některém z výše uvedených atributů, je pak vnímán jako akcentovaný.

2. **Metrický akcent** - jehož vjem není vyvolán výraznou odlišností určitých událostí od okolních prvků, ale cítíme jej na těžkých dobách každého taktu. Je to vlastně mentální konstrukt,

který je do jisté míry odvozen od periodicky se objevujících jevů v hudebním proudu (fenomenální akcenty), ale nemusí být s nimi totožný.

3. **Strukturální akcent** - který vzniká na základě vztahů na vyšší úrovni hudební formy.¹⁴

K těmto způsobům akcentace lze v hudbě vokální ještě doplnit také **akcentací verbální a syntaktickou**, související s přirozeným akcentováním určitých (v češtině obvykle prvních) slabik ve slovech a zdůrazněním významově důležitých slov ve větách. Rozdíl mezi akcentem metrickým a verbálním dává vzniknout synkopě, případně polyrytmům.

Na **Obrázku 2** - úprava písně *Cukrářská bosanova* Jaromíra Nohavici - lze tuto verbální akcentaci vysledovat ve dvou svých projevech.

verbální akcent vytváří oproti přirozenému, metrickému akcentu **synkopu** (takt 25, 1. takt písmena B, text „o kilo víc“, přicházející na čtvrtou lehkou dobu¹⁵, nebo takt 26 text „cukr a káva“)

verbální akcenty opakovaného slova „hurá, hurá, hurá“ (takt 29) jdou opět proti přirozenému metrickému akcentu a vytvářejí, byť na malé ploše, **polyrytmus** 3:2 osminám. Viz **Obrázek 3** - příklad vlivu verbálního akcentu na tvorbu polyrytmů.

Obrázek 2 Úprava písně *Cukrářská bosanova* Jaromíra Nohavici.

¹⁴ FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*, UK Karolinum, Praha, 2007, str. 110

¹⁵ Velmi výhodné je rozlišování všech dob v taktu na *těžké* (hlavní) a na *lehké*, přičemž přívlastek *hlavní* se mnohdy ani neuvádí. *Lehké doby*, např. čtvrtá lehká, znamenají sudou (v tomto případě osmou) osminu. Tento způsob neodpovídá klasickému chápání hlavních (těžkých) a lehkých dob, ale pro komunikaci v hudební praxi je velmi užitečný.

¹² KYSLÍKOVÁ, A., HONS, M., KYSLÍK, J.,

Hudebně vyjadřovací prostředky, UJEP Ústí nad Labem, 1999

¹³ TICHÝ, V.: *Úvod do studia hudební kinetiky*,

AMU, Praha, 1994, str. 42

Образек 3 Пříklad vlivu verbálního akcentu na tvorbu polyrytmů.

Сyntaktická akcentace se podílí na stavbě hudební fráze tak, že klíčové slovo je dynamicky nebo agogicky zdůrazněno (**Образек 4** - takt 22 slovo *předem* nebo *to se nedělá* - stejné místo 2. sloka). V tanečních skladbách obvykle koresponduje syntaktická akcentace s metrickým akcentem.

Образек 4 V písni *Kosí fox* Jarky Mottla v úpravě autora práce je patrné zdůraznění některých syntakticky výrazných slov v hudební frázi.

Obdobnou důležitost má slovo *flag* v 35. taktu ukázky písně *Hallelujah* (**Образек 5**) jak z hlediska metrického (akcent na druhou dobu - čtvrtou osminu), tak i z hlediska syntaktického.

34 C F G ami F dmi/F G#dim E7 ami

I've been your flag on the marble arch love is not a victory march it's a cold and it's a broken halle - lu - jah

I've been your flag on a mar - ble arch love is not a vi - cto - ry march it's a cold and it's a bro - ken Hal - le - lu - jah

I've been your flag on a mar - ble arch love is not a vi - cto - ry march it's a cold and it's a brp - ken Hal - le - lu - jah

Образек 5 Ukázka písně *Hallelujah* Leonarda Cohena v úpravě autora práce.

Syntaktický akcent je nejzřejmější v písních majících rubatový charakter. Zde se totiž může častěji odlišovat od akcentu metrického, s kterým se obvykle shoduje. V začátku písně *All my Trials* v aranžmá Normana Luboffa (**Obrazek 6**) je možné zatěžkání různých slov, čímž lze částečně pozměnit i význam celé věty. Ve větě „If religion was a thing that money could buy“ mohou být akcentována různá slova, což se pochopitelně promítne na stavbě a průběhu celé fráze.

Rubato – very slow $\text{♩} = 44$

SOPRANO
ALTO

TENOR

BASS

If re - li - gion was a thing that mon - ey could

If re - li - gion was a thing that mon - ey could

If re - li - gion was a thing that mon - ey could

buy, the rich would live and the poor would die.

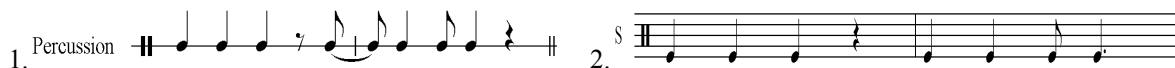
buy, the rich would live and the poor would die.

buy, the rich would live and the poor would die.

Образек 6 Пíseň *All my Trials* v aranžmá Normana Luboffa.

Metrum má v populární hudbě zásadní význam pro chápání jejího tanečního charakteru. Nutnost zasazení určitého rytmu do přehledného metroritmického rámce se projevuje např. při zkoušení tzv. rytmického citění u adeptů různých hudebních škol. Uchazeči, jejichž úkolem je zopakovat (vytleskat) daný rytmický model, dosahují mnohem lepších výsledků, pokud je předkládaný rytmický příklad interpretován v kontextu metra, respektive je-li zkoušenému toto metrum naznačeno. Model začínající osminovou triolou

následovanou osminovými hodnotami je o dost hůře analyzovatelný, není-li naznačeno obecné povědomí o hlavních taktovacích hodnotách. Pokud bychom např. u první věty Beethovenovy 5. symfonie *Osudové* neměli k dispozici notový zápis, jen stěží bychom dokázali určit, jestli se v případě prvních třech not jedná o triolu, či o noty osminové. Obecně lze konstatovat, že metrum, coby sdílený mentální konstrukt, zpřehledňuje hudební materiál a výrazně usnadňuje orientaci v něm. Při jeho absenci lze interpretaci rytmického modelu (Obrázek 7) snadno chápat tak, že čtvrtý úder přichází až na těžkou dobu. Student totiž podvědomě abstrahuje předkládaný úkol a snaží se o úmyslnou simplifikaci příkladu. Vzniklou odchylku může přičítat chybnému zadání. Obdobně pracují klávesové nástroje v režimu nahrávání při již zmiňované rytmické kvantizaci.



Obrázek 7 Možnost rytmického transferu - chyby při nedefinovaném metru, respektive jeho absenci.

PAUL HINDEMITH - SKLADATEL OBDIVOVANÝ I OPOMÍJENÝ

PhDr. Lenka PŘIBYLOVÁ, Ph.D.

*Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

Hudební dějiny neúprosně prověřují životnost umělecké výpovědi hudebních skladatelů. Nejinak je tomu v případě velkého německého skladatele Paula Hindemitha (1895-1963), tvůrce obdivovaného i opomíjeného. Velký mistr uměleckého směru zv. Nová věčnost, „Bach 20. století“, skladatel zasahující téměř do všech kompozičních oblastí a sfér hudebních aktivit. V Německu pečuje o jeho odkaz Hindemith Institut ve Frankfurtu am Main, autorka této studie mapovala situaci v České republice v knize „Paul Hindemith a české země“ (Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008), vztah hudební veřejnosti k P. Hindemithovi analyzovala prostřednictvím sociologického výzkumu. Skladatel více než 20x osobně navštívil Čechy, kde 24x koncertoval v různých městech, je zajímavé, že jeho opera „Harmonie světa“ (1957) se částečně odehrává též v Praze.

Vedle skladebného díla má velký význam rovněž Hindemithovo hudebně-pedagogické dílo, pozornost zaslouží příkladně hra se zpěvy „Stavíme město“ (1930). Jako opomíjenou a přitom spontánně vypovídající skladbu třeba zdůraznit jeho Thema s variacemi „Čtyři temperamenty“ pro klavír a smyčcový orchestr. Z důležitých novinkových nastudování Hindemithových děl v současnosti uvedme premiéru jeho opery Cardillac ve Vídni (17.10.2010). Závěrem: oceňujme minulost a dny současné, těšme se na budoucnost v přijetí a ocenění Hindemithova díla.

**PAUL HINDEMITH - composer admired
and neglected**

PhDr. Lenka Příbylová, Ph.D.

The Faculty of Education

J. E. Purkyně University

Ústí nad Labem

Czech Republic

Music history prove lifetime of artistic notice of music composers, just like that German composer Paul Hindemith (1895-1963), composer admired and neglected. Master of artistic stream so called New neatness, „Bach of 20th century“, composer intervening to all compositional fields of musical activities. In Germany there is the

Hindemith Institution in Frankfurt am Main. The author of this study charted situation in the Czech Republic in her book „Paul Hindemith and Bohemia“ (*Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008*), she also analyzed relationship of musical public to P. Hindemith by the medium of sociological research. The composer visited Bohemia more than 20 times and he had 24 times concerts in different towns. It is also interesting that his opera „World Harmony“ (1957) partly takes place in Prague.

Beside composing he is of great importance of music-pedagogical work, for example play with songs „We build a town“ (1930). Neglected and at the same time spontaneously predicative composition, that is his Theme and Variations „The Four Temperaments“ for piano and strings. Among newly worked up let me mention his opera „Cardillac“ in Wien (17.10.2010). Last: appreciate history and contemporary days, be looking forward to future reception and appreciation of Hindemith's work.

Společenský vývoj a hudební dějiny neúprosně prověřují životnost a oblibu umělecké výpovědi hudebních skladatelů. Nejinak je tomu v případě velkého německého skladatele Paula Hindemitha (1895-1963), tvůrce obdivovaného i opomíjeného. Jako zcela výjimečný talent udivoval své současníky, ale i dosud okouzluje naši generaci šíří svých tvůrčích aktivit. Co by geniální skladatel zasáhl zásadní měrou téměř do všech kompozičních oblastí, proslavil se též jako vynikající violista a komorní hráč, dirigent, zanícený hudební pedagog, teoretik či publicista, rovněž tak hudební organizátor. Ve dvacátých

letech 20. století představoval v Německu hudební oblast výtvarného a literárního směru zvaného “nová věcnost“ – Neue Sachlichkeit. Nachází zálibu v promyšlené dokonalosti kontrapunktického systému a barokních formách, s obdivem vzhlíží k umění Johanna Sebastiana Bacha, na tomto základě vytváří osobitý skladatelský projev přetransformovaný do specifického neobarokního kompozičního jazyka. Hindemith si takto získal přívěsk „Bach 20. století“.

Osobně prožil život plný zvratů, život naplněný velkými úspěchy, vřelým potleskem, spontánním obdivem a všeobecným uznáním, stejně tak poznal období zavržení, zneuznání a zákazů. Původem z Hanau poblíž Frankfurtu am Main úspěšně a rychle postoupil až na post vysokoškolského profesora skladby v Berlíně, po nástupu nacismu v roce 1933 se však stal pro hudební styl svých děl a názorovou orientaci v Německu nepohodlným a odchází do Turecka. V roce 1940 přesídlil do Spojených států amerických, roku 1953 se potom definitivně vrací do Evropy a usadil se ve Švýcarsku.

Německá hudební historiografie a rovněž hudebně-interpretací sféra si zcela logicky nesmírně cení odkazu svého velkého Mistra. O životnost jeho památky a její stálou aktuálnost se stará Hindemithova nadace, kterou po skladatelově smrti založila jeho manželka Gertrud. Pracovní aktivity nadace jsou organizačně rozděleny do dvou center. Ve Frankfurtu a/Main sídlí Hindemith Institut, který je orientován na hudebně-vědnou práci. Věnuje se soubornému vydávání Hindemithova díla, jsou zde uloženy cenné dokumenty z Hindemithova života. Nalezneme zde obsáhlou knihovnu zahrnující hindemithovské problematice věnované publikace z různých států světa, mimo jiné je zde uložen unikátní komplet více než jednoho tisíce šesti set kusů koncertních programů, souboru, který Hindemith celoživotně precizně shromažďoval jako doklad všech osobních koncertních cest a koncertních aktivit v Německu a řadě států Evropy i v zámoří. Institut dvakrát ročně vydává časopis Hindemith-Forum, v průběhu dosud 22 vydaných čísel časopis zachycuje veškeré kulturní aktivity spojené dnes s P. Hindemithem, pojednává o koncertním provádění jeho skladeb, zahrnuje rozhovory s hindemithovskými interprety, přináší recenze na nové CD nahrávky či nové knihy. Vše vychází trojjazyčně, v němčině, angličtině a francouzštině. Obsáhlé vědecké studie potom každoročně prezentují Hindemith-Jahrbuch a Frankfurter Studien. Druhá součást Hindemithovy nadace sídlí ve švýcarském městě Blonay. Zdejší Hindemith Musikzentrum se naopak věnuje pořádání interpretačních a kompozičních kurzů ve smyslu studia a interpretace děl P. Hindemitha a dalších skladatelů

20. století. Toto švýcarské hindemithovské centrum sídlí v Blonay především v domě zvaném Villa la Chance, kde Hindemith po návratu z USA od roku 1953 žil.

Výše uvedená skutečnost pojednává o neutuchajícím zájmu německé hudebně odborné prezentace, ale i následně široké posluchačské základny o dílo P. Hindemitha Poněkud jiná situace nastává v Čechách, v České republice. Autorka přeložené studie se této otázce detailně věnovala a výsledkem těchto studií se stala kniha *Paul Hindemith a české země (Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008)*. Ostatně, v Čechách je to teprve druhá publikace věnovaná Hindemithovi, v roce 1974 vyšla jako první práce *Emila Hradeckého Paul Hindemith. Svár teorie s praxí (Praha: Editio Supraphon, 1974)*. V roce 2008 byl ještě vydán v Praze český překlad věhlasného souboru Hindemithových stanovisek a názorů s názvem *Skladatelův svět, jeho obzory a hranice*¹ (český překlad Martin Pokorný, *Praha: AMU, 2008*). Jedná se o soubor přednášek, které v akademickém roce 1949-1950 Hindemith přednesl na Harvardské univerzitě a vyjadřuje se zde k zákonitostem hudební skladby a její filozofii, problematice provozování hudby, hudební výchově a podobně.

Autorka citované publikace se dané problematice věnovala z různých úhlů pohledu, přičemž mnohé konkrétní sondy odkryly zajímavé skutečnosti. Po analýze prezentace zájmu o Hindemitha v české muzikologické literatuře a odborném hudebním časopisectví následoval oddíl s názvem Paul Hindemith a čeští skladatelé. Zde figuruje soubor třinácti jmen autorů, které pojilo s Hindemithem osobní přátelství či se ve své vlastní tvorbě inspirovali jeho kompozičním jazykem. Konkrétně zde jmenujme zejména dva významné představitele české hudby - Bohuslava Martinů (1890-1959) a Aloise Hábu (1893-1973). Vzhledem k předpokládanému místu publikace této studie cituje autorka následující skutečnost přátelství a kolegiálního doporučení B. Martinů Hindemithem. Jedná se o dopis, který dne 2. ledna 1929 zaslal Hindemith z Leningradu, kde byl na uměleckém turné, do Paříže šéfovi slavného Ruského baletu Sergeji Ďagilevovi. Zde Hindemith odmítá nabídku k napsání baletu (důvodem je momentální nedostatek tvůrčí invence) a nabízí za sebe B. Martinů slovy: „...Musíte-li mít na jaro bezpodmínečně nějakou novinku, radím Vám, abyste se obrátil na pana Bohuslava Martinů, Paris XVI, rue Delambre 11 bis, kterého považuji za velmi schopného a který může napsat v nejkratší době dobrou hudbu...“² S. Ďagilev však v létě 1929 zemřel, s Martinů navázal kontakt jeho nástupce Boris Kochno, pro něhož v roce 1935 Martinů napsal dnes nezvěstný balet *Paridův soud*.

S obdobně laděnou situací se setkáváme v oddíle nazvaném Paul Hindemith a představitel českého interpretačního umění. A opět zde nacházíme krásné příklady celoživotního přátelství a oboustranného obdivu spolu s nadšeně zaujatým přístupem interpretů současnosti. Na prvním místě je zde třeba jmenovat vynikajícího českého violistu Ladislava Černého (1891-1975), kterému Hindemith již v roce 1922 věnoval tehdy svou právě dokončenou Sonátu pro sólovou violu op. 25, č. 1. Vztah Černého k Hindemithově hudbě byl známý i v zahraničí, což v roce 1967 vyjádřil publicista Ishaq Arazi v časopise amerických učitelů houslí následovně: „*Je-li dnes někdo na světě, koho lze považovat za konečnou autoritu Hindemithovy hudby, pak je to Ladislav Černý.*“^{3/} K blízkým českým přátelům P. Hindemitha patřili též přední dirigent Jaroslav Vogel (1894-1970) a rovněž klavíristka Emma Kovárnová a basklarinetista Josef Horák (+2005), členové vynikajícího souboru Due Boemi di Praga, souboru, který se intenzivně věnoval interpretaci hudby autorů 20. a 21. století. Z hindemithovských interpretů, kterým již nebylo biograficky dopřáno se vzhledem k jejich mládí s Místrem osobně setkat, náleží mimo jiné Kocianovo kvarteto, komorní soubor úspěšně se prosazující v Čechách i v zahraničí. V roce 1995 tuto umělci natočili pro firmu Praga Digital soubor všech Hindemithových smyčcových kvartetů, roku 1998, u příležitosti 35. výročí Hindemithova úmrtí, provedlo Kocianovo kvarteto tento celý kvartetní komplet koncertně v rámci věhlasného hudebního festivalu Pražské jaro.

Za raritní lze nesporně zpětně označit skutečnost blízkého vztahu P. Hindemitha geograficky k českým zemím, neboť v rozmezí let 1922 až 1961 21krát tehdy Československou republiku navštívil a uspořádal v Čechách, na Moravě a ve Slezsku celkem 24 koncerty. Zajisté úctyhodný počet. Vesměs velmi pozitivní recenze na tyto koncerty přinášely různé pražské a regionální dobové noviny.

Toto zjištění vede k jistému, byť spekulativnímu názoru, že se dojmy z kontaktů s Čechami přec jen odrazily v Hindemithově díle. Dokladem se stává opera Harmonie světa, skladba dokončená v roce 1957. Scénář i libreto si ve starobylé němčině napsal autor sám podle životních příběhů a zásad matematicko-akusticko-filozofického díla Harmonices mundi libri (1619) vynikajícího astronoma a filozofa Johanna Keplera (1571-1630), který také mimo jiné působil na dvoře císaře Rudolfa II. v Praze. Příběh o pěti dějstvích se odehrává v průběhu třicetileté války zejména v Praze, dále v Linci a Řezně. V Praze figuruje příkladně městské čtvrt' Malá Strana, Valdštejnův palác či Hradčany, z postav sám J. Kepler, císař Rudolf II. a též hrabě

Valdštejn. Závěrečná apoteóza změny hlavní postavy v planety. Součástí zpracování námětu je také značná znalost pražského prostředí. Ačkoliv se nedochovala konkrétní zpráva o eventuelní inspiraci pražským zázemím, nesporně se jedná o hudebně-historickou zajímavost.

Intenzitu současného zájmu o osobnost a dílo P. Hindemitha prověřovala pisatelka této studie prostřednictvím hudebně-sociologického výzkumu, kdy z 34 oslovených významných představitelů českých hudebních pedagogů, skladatelů, interpretů, dirigentů, sbormistrů, publicistů či organizátorů hudebního života reagovalo na otázky výzkumného dotazníku 29 respondentů. Celkem 7 otázek dotazníku^{4/} bylo orientováno k zájmu dotázaných o konkrétní oblasti Hindemithových aktivit a sféry kompozice, prezentaci jeho skladeb v současném českém koncertním životě či dopadu jeho hudebně-pedagogického díla. Vzhledem ke kontextu této studie má svou logiku dotaz číslo čtyři: „*Domníváte se, že Hindemithova hudba bude mít v českém hudebním životě zásadnější pozici?*“ Respondenti zde v převažující většině odpověděli překvapivě negativně:

Výběr z negativních odpovědí:

Aleš Březina, ředitel Institutu B. Martinů, Praha: „*Autor je již půl století mrtev a dále zde nemá žádné institucionální zastoupení...*“

Tomáš Fiala, vysokoškolský pedagog a sbormistr: „*...neexistuje výraznější popularizace jeho tvorby...*“

Pavel Hůla, primárius Kocianova kvarteta: „*Nezájem ze strany pořadatelů, sami hrajeme jeho skladby v České republice minimálně, nikoliv naši vinou.*“

Josef Říha, vysokoškolský pedagog a sbormistr: „*Hindemithova hudba je vzdálena komerčnímu pojetí současné dramaturgie.*“

Naopak přehled pozitivně laděných odpovědí:

Miloš Buček, vysokoškolský pedagog a sbormistr: „*Věřím v postupnou společenskou a kulturní proměnu většiny lidí v České republice, lidí, kterým bude hudba P. Hindemitha srozumitelná.*“

Hana Jarolímková, šéfredaktorka časopisu Hudební rozhledy: „*Ano, pokud bude ovšem po všech stránkách více propagována a posluchači se tak s ní seznámí i prostřednictvím živých koncertů.*“

Vlastimil Koblíček, vysokoškolský pedagog a sbormistr: „*Pokud se zásadně změni postavení hudební výchovy ve školském systému.*“

Karel Špelina, violista, koncertní mistr České filharmonie a hudební pedagog: „*Věřím, že bude pochopený postupně jako příkladně Johannes Brahms či Gustav Mahler, u nás dokonce i Leoš Janáček...*“

Miloš Štědroň, vysokoškolský pedagog a hudební skladatel: „*Důvodem je vyhraněná pozice v proudech novoklasicismu, rovněž tak vliv na českou hudební scénu dvacátých let 20. století.*“

Nezbývá než vyslovit důvěru, že se alespoň některé zde vyjádřené názory v budoucnu stanou skutečností.

V odpovědi na otázku číslo sedm, věnovanou osobnímu vztahu oslovených jednotlivců k P. Hindemithovi, nacházíme krásná osobní vyznání:

V. Koblre: „*Považuji ho za geniálního skladatele, dosud ne zcela doceněného, osobně si ho nesmírně cením i jako statečné lidské bytosti.*“

Miloš Schnierer, vysokoškolský pedagog, klavírista a hudební organizátor: „*...Hindemith přináší fantastickou vnitřní sílu, řekl bych díky aktivní vyrovnanosti osobnosti, a jako takový má naději na svůj život i v tomto hekticky nesmyslně konzumním století.*“

Karel Steinmetz, vysokoškolský pedagog, hudební historik: „*P. Hindemith je pro mne neoddělitelnou součástí okruhu těch skladatelů, které dnes nazýváme klasiky hudby 20. století.*“

M. Štědroň: „*Hindemith je pro mne navázáním na nejlepší tradice německého humanismu, intelektu, „deutsche Gravität“ vzdělanosti - to vše mistrně kompenzuje službu praktické hudbě a hudebníkům, schází až na rovnu Spielmusik, píše pro konzervatoristy i studenty akademií. Díky za to a za statečný a krásný život umělce.*“

Skutečně hluboká slova ocenění a pochopení.

Často opomíjenou oblastí Hindemithova díla a jeho dílčích činností je širší aktivit hudebně-pedagogického rázu. Celkové spektrum citovaného typu lze rozdělit do několika základních pracovních okruhů v následujícím vyjádření: vlastní pedagogická činnost ve smyslu výuky skladby a hudební teorie, autorství učebnic, respektive hudebně-teoretických spisů, dále potom kompozice skladeb s hudebně-pedagogickým posláním. Všechny tyto aktivity nelze spojovat s hudebním či hudebně-pedagogickým děním v Čechách, neboť se zde jedná jednak o aspekty biografické, v případě učebnic potom o oblast materiálně obtížně dostupnou. Zřejmě nejschůdnější je otázka seznámení se se skladbami s hudebně-pedagogickým posláním. Ale i zde se, zejména v případě vokálních skladeb, setkáváme s obtížnou dostupností zvukových nahrávek i notových materiálů. Ačkoliv mnoho z těchto děl vyšlo v obsáhlé souborné edici Hindemithova díla, jak tuto reprezentaci edici průběžně připravuje ke vydání zmiňovaný Hindemith Institut ve Frankfurtu a/Mainz, velkým problémem zůstává velká finanční náročnost jednotlivých publikovaných oddílů a s tím spojená nedostupnost nejen průměrnému interpretovi, ale i velkým hudebním knihovnám. Sám Hindemith

velmi podporoval též amatérské muzicírování. Z důvodu dobrého pochopení vybavil řadu skladeb pedagogického rázu, ale i velkých koncertních skladeb, teoretickým výkladem vlastního obsahového záměru. U skladeb s pedagogickým vyzněním dokonce povoloval interpretům dílčí úpravy podle daných interpretačních možností, což je též nutno v dnešním hudebním světě požadavku interpretační přesnosti a dokonalosti považovat za zvláštnost. Za optimální hudebně-pedagogicky laděnou skladbu z dětského světa nutno považovat Hindemithovu „hru se zpěvy“, „dětskou operu“, někdy též „hru pro děti“ nazvanou Stavíme město. Skladba vznikla v roce 1930 na text Roberta Seitze a od berlínské premiéry též v roce 1930 je v Německu velmi oblíbená. Toto výrazově spontánní dílo, obsahově poeticky přenášející stavební problémy světa dospělých do světa dětí, střídá za jednoduchého nástrojového doprovodu s převládající rytmickou skupinou sborová zpívaná čísla s mluvenými oddíly sólistů i souboru. Ačkoliv v Čechách existuje gramonahrávka^{5/}, stále si toto dílko nenalezlo cestu do repertoáru dětských hudebně-dramatických souborů. Ostatně Hindemithovy skladby se netěší velkému zájmu ani u autorů českých učebnic hudební výchovy^{6/}

Mezi množstvím Hindemithových obsahově hluboce vypovídajících a interpretačně strhujících děl zaujímá zvláštní postavení též často opomíjená skladba nazvaná Téma s variacemi „Čtyři temperamenty“ pro klavír a smyčcový orchestr. Ač není tato skutečnost všeobecně známá a praktikovaná, citovaná skladba se optimálně hodí též jako program výchovného koncertu. Existuje jistý nepsaný výběr skladeb vhodných pro výchovné koncerty, uveďme příkladně Karneval zvířat Camilla Saint-Saensa, Průvodce mladého člověka orchestrem Benjamina Brittena či Prokofjevovu symfonickou pohádku Pět a vlk. Hindemithovy Čtyři temperamenty v této sféře dosud nezdolaly, přestože je jejich koncepce pro výchovný koncert velmi zajímavá, samozřejmě s určením již vyspělejším posluchačům. Skladba vznikla v roce 1940 na přání choreografa G. Balanchina pro New York City Ballet a má zpodobnit čtyři základní typy lidských povah. Vznikla původně jako balet, jako většina baletů se dnes spíše provozuje koncertně. K premiéře baletní verze došlo 20. listopadu 1946 v Ballet Society v New Yorku, premiéra koncertní verze se uskutečnila dříve, již 3. září 1940 v Bostonu. Skladba je naplněna hindemithovsky vtipnou hudbou se svěží melodikou v přehledném neoklasickém duchu, k typickým Hindemithovým kompozičním rysům patří zejména často aplikovaný hudební sled vybavený motorickým rytmem. Skladba je postavená na třech kontrastních tématech, které jsou variačně obměňovány ve čtyřech samostatně

stojících větách, charakterizujících melancholika, sangvinika, flegmatika a cholera. Dílčí plochy takto programně chápaných jednotlivých hudebních oddílů přináší mimo jiné spontánní taneční melodicko-rytmický náboj, který přímo inspiruje k tanečnímu provedení. Věřme, že všechny verze realizace této netradiční skladby, tedy koncertní, baletní i hudebně-výkladově pojatá, naleznou své příznivce v její častější realizaci.

Závěrem: „Paul Hindemith - skladatel obdivovaný i opomíjený“, otázka k zamyšlení pro naši současnost, pro programová schemata kulturních institucí jednotlivých států, ale též pro hudební historiky různých zemí Evropy. Zajímavý náhled a orientaci po téměř světovém hudebním dění nabízejí webové stránky www.schott-music.com/performance. Nalezneme zde obsáhlý seznam aktuálního současného provádění kompozic skladatelů přelomu 19. a 20. století a 20. století v různých státech Evropy, USA, ale i v Japonsku. Samozřejmě nelze tento přehled v celém rozsahu světové koncertní produkce (také vzhledem k omezení uvedeného časového rozpětí vždy přibližně 14 dny) považovat za vyčerpávající, přesto upoutá specifiky své výpovědi. Nalezneme zde jména jako Carl Orff, George Gershwin, Richard Strauss, Alexander Glazunov, Igor Stravinskij, Krzysztof Penderecki, Luigi Nono a mnohá další, frekvenčně zcela dominujícím je György Ligeti. Patříčně je zde prezentován též Paul Hindemith, jistou zajímavost znamená skutečnost, že 29.1.2011 byla v Nashuy

v USA provedena též výše citovaná skladba „Čtyři temperamenty“, a to orchestrem Nashua Symphony Association pod taktovkou Jonathana McPhee. Aktuálnost více než živá. Z jednotlivých Hindemithových skladeb jsou upřednostňovány skladby orchestrální, z oper byla uvedena pouze opera Cardillac, konkrétně provedení 28.1.2011 v Oldenburgu v Německu, shodou náhod byla též tato opera v nedávné minulosti (17.10.2010) velmi úspěšně premiérována ve Státní opeře ve Vídni^{7/}.

Respektujme minulost a dny současné, těšme se na budoucnost v přijetí a dalším ocenění široce koncipovaného, o svém tvůrci i době hluboce vypovídajícího hudebního díla velkého tvůrce Paula Hindemitha.

BIBLIOGRAFIE:

- 1 Překlad z: Hindemith, Paul. A Composer's World. Horizons and Limitations. Mainz: SCHOTT MUSIC GmbH+ Co. KG, 2000. Německé vydání: Hindemith, Paul. Komponist in seiner Welt. Zurich: Atlantis Verlag AG, 1959.
- 2 Mihule, Jaroslav. Paul Hindemith nabízí Bohuslava Martinů. In: Opus musicum, 1986, roč. 18, č. 8, str. 246.
- 3 Šmolík, Jan. Ladislav Černý. Praha: Editio Supraphon, 1977, str. 13.
- 4 Vyplněné dotazníky jsou dnes uloženy v soukromém archivu pisatelky této studie.
- 5 Paul Hindemith. Stavíme město, gramonahrávku v roce 1970 pořídila firma Supraphon Praha, nastudování Dětský sbor Československého rozhlasu, dirigent Bohumil Kulínský.
- 6 Příbylová, Lenka. Paul Hindemith a české země. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, str. 105 an.
- 7 Hofmannová, Karla. Hindemithův Cardillac ve Vídni. In: Hudební rozhledy, 2011, roč. 64, č. 1, str. 38.

G. F. HÄNDEL – OPERA ALCINAA JEJÍ HISTORICKY POUČENÁ PĚVECKÁ INTERPRETACE

PhDr. Dagmar ZELENKOVÁ, Ph.D.

*Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

Anotace Snaha po virtuozitě je patrná u všech barokních skladatelů, jejichž díla i dnes ohromují pěveckými nároky stávající interprety. Mezi nejslavnější autory tohoto období patří Händel, jež se řadí spolu s Bachem k největším zjevům barokní hudby. Händel nebyl omezen ve fantazii při své vokální tvorbě, čímž dosáhl nejužší spolupráce s nejlepšími interprety, kteří přinášeli poslední vymoženosti z oblasti virtuozity a expresivity, takže jeho operní díla můžeme považovat za sumu všech vokálních stylů a pěveckých možností první poloviny 18. století.

Klíčová slova Barokní opera. Ozdobný pěvecký styl. Historicky poučená interpretace. Bel canto.

G. F. Händel - The opera Alcina and its authentic interpretation of singing

PhDr. Dagmar Zelenková, Ph.D.

The Faculty of Education

J. E. Purkyně University

Ústí nad Labem

Czech Republic

Summary

The tendency of virtuosity you can find with all composers of the barocco time and until today they surprise the singers with their exigency. Among the most famous composers of that time is also G.F.H...who with Bach are the greatest composers of the barroque music. In his vocal music he was not limited to phantasy because he was able to work with the best singers of that period. They were able to present the best vocal techniques, the virtuosity and expressions of the end of the 17th century.

Key words

Barocco opera. The ornamental singing. Authentic interpretation of singing. Bel canto.

G. F. Händel je považován za nejproslulejšího autora barokních oper. Důvodem jsou jeho jevištní recitativy, vokální melodie, instrumentální ritornely a mnohotvárné použití doprovodných koncertantních nástrojů, které není možné najít u žádného jiného skladatele té doby. Výhodou je také, že jsou k dispozici všechny

Händelovy partitury a dá se tedy kompletně sledovat veškerá skladatelova práce s hlasem. Známa jsou také veškerá obsazení jeho oper z londýnského období, kde figurovaly největší pěvecké barokní hvězdy. Oblíbené antické, mytologické a pohádkové náměty umožňovaly veškeré scénické efekty barokního divadla, a tak ve spojení s brilantními výkony pěvců a nádherné Händelovy hudby bylo barokní operní představení vrcholem umělecké tvorby.

Händelovu tvorbu výrazně ovlivnila italská opera, způsob interpretace a také její kompozice. Vykonaná cesta do Itálie, které se zúčastnil v rozmezí 1707-1710, mu umožnila proniknout do tajů italského recitativu a melodiky. Tehdy také objevil krásu italského zpěvu.

Jeho umělecký úspěch se naplno projevil v Anglii, která se stala jeho druhým domovem. Do Londýna přijel Händel již jako uznávaný skladatel, varhaník a cembalista, který získal umělecké zkušenosti v Itálii. Předcházela jej pověst komponisty úspěšných italských oper a proto byl v Londýně považován za jejího význačného představitele.

Händel ve svých operách dbá na ostré odlišení postav, z nichž každá je nositelkou pevně stanovených afektů a vnitřně se vyvíjí. Tím dokázal, že i tradiční postupy opery seria lze inovovat a prohloubit je výrazově tak, aby se staly nositeli dramatického obsahu.

Alcina

Námětem Händelovy opery se stala epická báseň Ludovica Ariosta Zuřivý Roland, která byla jedním z nejpoužívanějších témat své doby. Ariosto začal pracovat na eposu v roce 1502 a definitivně ho dokončil 1516. Ihned po prvním vydání tohoto roku se báseň rozšířila po celé Evropě a silně ovlivnila renesanční literaturu. Epos Orlando furioso okamžitě zapůsobil na velkou řadu skladatelů a tak do konce 18. století je možné se v operní literatuře setkat s téměř sto

díly, které ve svém názvu buď přímo nesou jméno hlavního protagonisty Orlanda, či jiných postav z Ariostovy básně. Toto téma si například vybral i Vivaldi pro svou operu Orlando furioso.

Libreto Händelovy opery napsal Antonio Fanzaglia a je plné milostných zápletek, rytířských šarvátok a kouzel, převleků a náhod, tak typických atributů barokního divadla. Tato třicátá čtvrtá Händelova opera měla premiéru v Londýně 16. 4. 1735 v Královském operním divadle Covent Garden. Händel dokončil toto dílo teprve 8. 4. téhož roku – což dokazuje nesmírnou pohotovost a vysokou profesionální úroveň tehdejších pěvců, kteří dílo nastudovali osm dní po jeho dokončení.

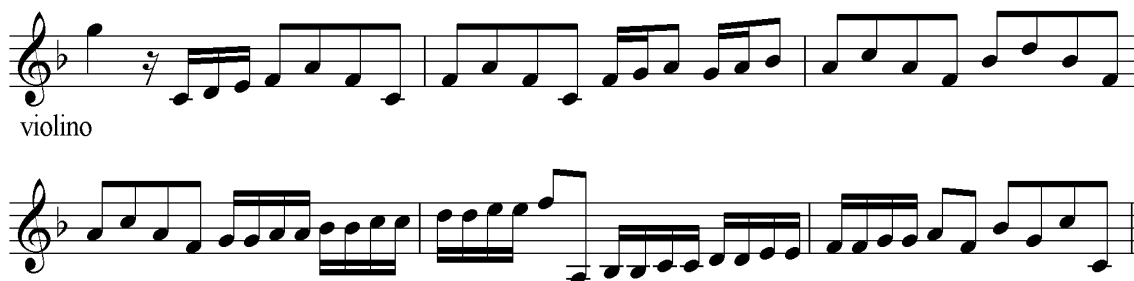
Opera Alcina měla svou českou koncertní premiéru 28. 4. 1998 v kostele sv. Šimona a Judy v Praze. Inscenaci nastudoval soubor Camerata Nova pod vedením Jiřího Kotouče a sólisté předních českých divadel. Text je u této opery uváděn s vlastním překladem autorky.

Ihned na počátku prvního dějství je pod číslem 4 zařazena sborová scéna *Questo è il cielo* (Toto je nebe), jejíž použití není typické pro barokní operu, která stavěla na individuálním výkonu jednotlivých sólistů a ansámblové scény byly užívány velmi zřídka.

*Questo è il cielo di contenti,
questo è il centro del goder;
qui è l'Eliso de' viventi,
qui l'eroi forma il piacer.*

(To je nebe spokojených, to je místo potěšení; tady je ráj žití, tady hrdiny vytváří zábava.)

Ukázka je zajímavá především jako příklad tehdejšího několikanásobného použití stejných témat. Händel zde hned v předešle použil tématu ze svého Varhanního koncertu č. 4 F dur (1735, 1. věta allegro).



Sbor Vox Prageae pod vedením Miriam Němcové se snažil o barokní provedení a ve slovech *forma il piacer* (vytváří zábava) a *del goder* (potěšení) v sopránech a altech dodržuje nutnost použití trylky tak, jako v sólových částech.



Pod číslem 7 a 8 je zařazen recitativ a mezzosopránová árie Oberta, který se během recitativu dotazuje dvou cizinců na svého otce. Recitativ je důsledně interpretován s automatickým použitím appoggiatury. Následuje árie *Chi m'insegna* (Kdo mi ukáže), v níž je zajímavé použití pouhého *basso continuo* v celé árii jako doprovodu.

Chi m'insegna il caro padre?

Chi mi rende il genitor,

per far lieto questo cor?

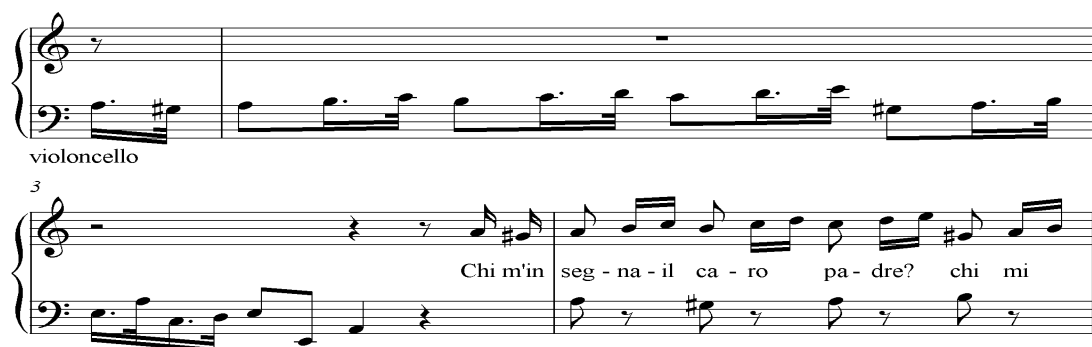
Mi abbandona la speranza,

langue in me bella costanza,

agitato è in me l'amor.

(Kdo mi ukáže drahého otce? Kdo mi vrátí rodiče a tím potěší mé srdce? Opouští mě naděje, chřadne ve mě krásná vytrvalost, neklidná je ve mně láska.)

Sólového violoncella je tu použito v podobných melodicko-rytmických obrazech jako hlasu.



Árie je da capového charakteru a při jejím opakování dochází k drobnému ozdobení trylky, mordenty a ripetutami.



V závěru árie dochází k uvolnění tempa a je přidána menší volatina (běh) se závěrečným trylkem.



S číslem 18 je uvedena sopránová árie Alciny *Tornami a vagheggiar* (Vrať mi opět zalíbení). Jedná se o velmi virtuózní da capovou árii, která obsahuje dlouhé vokalizy, staccata, trylky, ribatutta aj. technické finesy.

Tornami a vagheggiar,

te solo vuol'amar

quest'anima fedel,

caro mio bene.

Gia ti dona il mio cor,

fido sarà il mio amor,

*mai ti sarò crudel,
cara mia spene.*

(Vrať mi opět zalíbení, jenom tebe chce milovat tato duše věrná, drahý můj miláčku. Již ti daruji své srdce, věrná bude moje láska, nikdy k tobě nebudu krutá, drahá moje naděje.)

V první části árie jsou zdůrazněny podrobnou koloraturou především výrazy *vagheggiar* (zalíbení) a *amar* (milovat).

V závěru druhé části je na základě zpomaleného harmonického doprovodu vytvořena pomocí vložených volatin jakási kadence ukončená finálním trylkem.

Při druhém opakování úvodního textu jsou všechny fráze ozdobeny ještě bohatší koloraturou a ozdobný legatový motiv *vagheggiar* je nahrazen téměř identickým, ale staccatovaným motivem, jehož použití opakování je umocněno dynamicky.

te so - lo vuol' a - mar

Ačkoli árie nepřekračuje svým rozsahem b^2 , v da capu je použito vokalizy s rozsahem až es^3 , která jasne vypovídá o možnostech píšťalového rejstříku interpretky.

Pod číslem 25 je uvedena mezzosopránová árie Ruggiera *Mi lusinga* (Lichotí mi).

*Mi lusinga il dolce affetto
con aspetto del mio bene.
Pur chi sà? Temer conviene,
che m'inganni amando ancor.
Mà se quella fosse mai,
che adorai, e l'abbandono,
infedele, ingrato io sono,
son crudele e traditor.*

(Lichotí mi sladký cit očekávaný od mého miláčka. Proč, kdo ví? S bázni připouštím, že mě oklameš ještě milujíc. Nepřijde-li nikdy, že mě opustíš a budeš jiného vroucně milovat, nevěrný a nevděčný jsem, jsem krutý zrádce.)

Tato árie není vysloveně virtuózního ražení, ale jsou v ní technicky zajímavá místa, jako například použití tečkovaného rytmu při slově *m'inganni* (oklameš mě), kterého využívá také doprovod orchestru.

che m'in-gan - - - - - ni,

V první části a při jejím da capovém opakování je interpretkou použito krásného provedení *messa di voce* ve slově *ancor* (ještě).

an- cor

Ačkoli rozsah je spíše altového charakteru (árie nepřesahuje f^2), v průběhu opakování je v závěrečné kadenci použita vokaliza do as^2 .

che m'in-gan-ni a- man - do an- cor.

S číslem 28 je uveden recitativ Ruggiera, který obsahuje jeho rozhovor s Alcinou. Ruggiero žádá královnu o možnost vydat se na lov, jež nakonec svolí. Při interpretaci recitativu je automaticky použito appoggiatury a dramatického přednesu, který pomocí akcentů, pozdržení, zrychlení a „slovních vzdechů“ umocňuje jednotlivá slova (*pensa a goder* – myslí na potěšení; *vanne ma sia per poco* – jdi tam, ale jen na chvíli; *temo, partir ti lascio e ne sospiro* – bojím se, odejít tě nechám a o tom vzdychám).

Dále s číslem 29 následuje Ruggierova árie *Mio bel tesoro* (Můj krásný miláčku), která je zde nazvána *aria con flauti dolci* (árie se sladkými flétnami).

*Mio bel tesoro, fedel son io,
al ben, che adoro.*

All' idol mio prometto fe, (ma non a te).

(Můj krásný miláčku, já věrný jsem drahouškovi, kterého zbožňuji. Idolu mému slíbím věrnost, /ale ne tobě/).

Árie v tomto nastudování obsahuje pouze mírně zdobenou část A. K zajímavému zvukovému efektu dochází použitím dvojhlasu zobcových fléten, které v první části árie dotváří v prázdném nezpívaném taktu jakési echo melodie hlasu.

flauto

Mio bel te-so-ro, fe-del son i-o,

V druhé části oddílu A je toto dvojhlasé echo, spolu s vynecháním prázdného taktu, zkráceno. Dále je zde použito krátkého trylku na opakované notě, jenž umocňuje sílu slova *adoro* (zbožňuji).

al ben, ch'a do - - - - ro,

Zajímavé je také použití dynamiky *pp*, která ve frázi *ma non a te* (ale ne tobě) umocňuje postranní úmysly interpreta.

pro-met-to fe, (ma non a te,)

Velmi zajímavou scénou na druhém CD je Alcinin recitativ s číslem 7. Jedná se tu o doprovázený recitativ *accompagnato* *Ah! Ruggiero crudel, tu non mi amasti!* (Ach krutý Ruggiero, tys mě nemiloval!), kdy kouzelnice po odsouzení Ruggiera vzývá (téměř bez orchestrálního doprovodu) na pomoc mocnosti podsvětí, jejichž podpory se jí nedostává. Recitativ je nádhernou dramatickou scénou, která odráží nejdříve Alcinin hněv, naději a na konci její zoufalství. Orchester má zde nezastupitelnou úlohu, kdy nástroje (především housle) využívají svých krajních poloh pro umocnění atmosféry.

violino 1

violino 2

Také použití velkého dynamického rozpětí odráží myšlenkové pochody kouzelnice: *ah Ruggiero crudel* (krutý Ruggiero) *ff*, *pur ti adora ancor* (a přece tě ještě zbožňuji) *p*, *ohi me misera* (ó já ubohá) *f*, *e quale insolita tardanza* (a jaká neobvyklá váhavost) *p*, *eh non m'udite* (což mě neslyšíte) *ff*. Slova *ah*, *ohi me*, *eh*, *ma* jsou interpretována pomocí slovního přízvuku *trattenuto* (pozdržení), který zastaví spád řeči a zdůrazní jakoby výkřikem určitou pasáž nebo slovo. Důležité je zde také užití *rubata* (*sprezzatura*), což znamená změnu metra a rytmu, kterou interpret používá v zájmu výrazu. Na této interpretaci je jasně vidět, že perfektní přízvuk, výslovnost a slovní vibrato jsou zde samozřejmostí, jelikož pouze díky bezchybné mluvě může pěvec získat dokonalou zpěvní kantilénu.

Závěr

Barokní opera je plodem italského hudebního divadla, jehož typickými pojmy je belcanto či pěvecká virtuosita. Barokní umění si kladlo přesný cíl: pomocí fantazie vytvořit okázalejší a krásnější svět než reálný, jehož stylizace by působila především na lidské city. Snaha o nalezení něčeho úžasného, co leží mimo každodennost a běžnou lidskou schopnost, je tou emocií, kterou se barokní umění snažilo vyvolat a zažít.

Historicky poučená interpretace notového zápisu vyžaduje znalost „čtení not“ očima hudebníka 18. století. „Gramatika“ je jiná než dnes. Malý příměr – titul kancionálu *Kniha pjebnj, Slawiček rágský* nemůžeme dnes číst tak, jak je psáno – nutno vědět, že některé litery (hudebně tedy seskupení notových značek) je třeba číst jinak, než jak jsme dnes zvyklí.

Je nutno hledat vlastní podstatu interpretace a vždy směřovat k hudbě, k jejímu řádu a smyslu. Dobové pěvecké traktáty nám dávají poměrně jasné instrukce. Ale umění začíná tam, kde končí technika a ta musí být zřejmá. Pak nastupuje fantazie, umělecká představa, jejímž mottem by měl být pokyn starých Italů *cantare al cuore* – zpívat k srdci.

Bibliografie

1. BUKOFZER, Manfred F. Hudba v období baroka. Bratislava: Opus, 1986.
2. CELLETTI, Rodolfo. Historie belcanta. Praha: Paseka, 2000.
3. DELLE SEDIE, Emanuelle. Estetica del canto e dell'arte melodrammatica. Livorno: Ricordi, 1885.
4. DOLMETSCH, Arnold. Interpretace hudby 17. a 18. století. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956.
5. KOTOUČ, Jiří. Slovo dirigenta. In: Orlando furioso, Praha: Státní opera Praha, 2001.
6. MANCINI, Giambattista. Riflessioni pratiche sul canto figurato. Bologna: Forni editore, 1777.
7. MARCELLO, Benedetto. Divadlo podle módy. Praha: Supraphon, 1970.
8. PEČMAN, Rudolf. Sloh a hudba 1600 – 1900. Brno: FFMU, 1996.
9. TOSI, Pier Francesco. Opinioni dei cantori antichi e moderni, o sieno Osservazioni sopra il canto figurato. Bologna: Forni editore, 1723.
10. VÁLEK, Jiří. Evropská opera. Praha: Pěvecká konzervatoř, 1994.

Použité notové ukázky

Händel G. F. – Alcina, partitura

Dagmar ZELENKOVÁ

G. F. Händel - The opera Alcina and it's authentic interpretation of singing

Summary

The tendency of virtuosity you can find with all composers of the barrocco time and until today they surprise the singers with their exigency. Among the most famous composers of that time is also G.F.H...who with Bach are the greatest composers of the barroque music. In his vocal music he was not limited to phantasy because he was able to work with the best singers of that period. They were able to present the best vocal techniques, the virtuosity and expressions of the end of the 17th century.

Key words

Barocco opera. The ornamental singing. Authentic interpretation of singing. Bel canto. **PhDr. Dagmar Zelenková, Ph.D.** Music Department, Faculty of Education, University of Jan Evangelista Purkyně, Ústí nad Labem, Czech Republic

NÁZNAKY VERTIKÁLNÍ MODÁLNÍ KONSTRUKCE VE SKLADBĚ HYMNE DU MATIN FERENCE LISZTA

MgA. Václav KRAHULÍK, Ph.D.

*Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

Príspevek mapuje modálnu tendenciu Ference Liszta v skladbe Hymne du matin. Za charakteristickou zvláštnosťou modálnu techniku v hudbe 20. storočia môžeme považovať skutočnosť, že modálnu štruktúru je možno chápať a používať ako v lineárnom (melodickom), tak i vertikálnom (akordickom - tj. tvorba akordů z tónů modu) smyslu, kde býva mnohdy oslabená afinita k jednoznačnému centru, či centrum nemusí byť vôbec vyjadrené. Práve zárodek tohoto, i když patrně intuitivního způsobu kompoziční práce, spatřujeme už ve výše uvedené skladbě Hymne du matin.

Conception of vertical modal construction in the Franz List's composition Hymne du matin"

MgA. Václav Krahulík, Ph.D.

The Faculty of Education

J. E. Purkyně University

Ústí nad Labem, Czech Republic

Annotation:

This article deals with Franz List's modal tendencies in his composition "Hymne du matin"

As a special way of modal thinking used in the music of 20 th century could be considered the fact, that modal structures could be used in linear (melodic) and also in vertical (harmonic) meanings, where the affinity towards the tonic centre is diminished, or even does not exist at all. The beginning of this probably intuitive way of compositional thinking could be seen in the composition mentioned above - Hymne du matin.

Modální hudba je založena na jiném uspořádání půltónových a celotónových intervalů než v dur a moll. Modalita byla základem starověké i středověké evropské hudby. Poté v 16. a 17. stol. (v Evropě) ustoupila ustálenému dualistickému systému dur – moll, přičemž se nadále zachovala v lidové hudbě východoevropských národů, z níž její podněty přijali v 19. stol. někteří skladatelé.¹⁶

Domníváme se, že i F. Liszt, ač v této souvislosti nebývá zmiňován, významně zasáhl do této oblasti, což ostatně dokládá kapitola „Der unbekannte Liszt“ („Neznámý Liszt“) I. Szelényiho z knihy Franz Liszt Kláry Hamburger¹⁷ či publikace Franz Liszt - Les éléments du langage musical („Franz Liszt - Prvky hudebního jazyka“) S. Guta.¹⁸

Za charakteristickou zvláštností modální techniky v hudbě 20. století¹⁹ můžeme považovat skutečnost, že modální struktury je možno chápat a používat jak v lineárním (melodickém), tak i vertikálním (akordickém - tj. tvorba akordů z tónů modu) smyslu, kde bývá mnohdy oslabena afinita k jednoznačnému centru, či centrum nemusí být vůbec vyjádřeno.²⁰

Dílo *Hymne du matin* pro klavír (z r. 1847), které chceme prezentovat, můžeme považovat jako předzvěst vertikálně konstruované modalit. Úvod skladby obsahuje tři po sobě jdoucí plochy, které těží ze tří odlišných „tónových zdrojů“. První plocha (t. č. 1-4) těží z tónového zdroje **e-gis-ais-cis-dis**. V levé ruce (t. č. 1-2) znějí v arpeggiu tóny **e-gis-ais-cis-e**, které analyzujeme jako tercivartakord zmenšeně malého septakordu **e-gis-ais-cis**. Podobně i následující tvar (t. č. 1, 2. doba) má stejnou strukturu. V pravé ruce (1. t.) se střídají intervaly **ais-cis** ↔ **dis-gis**, dále **cis-gis** ↔ **ais-cis** atp., těžící z výšece pentatonické stupnice, kterou „zdroj“ obsahuje. Ve 3. taktu zní rozložený, již analyzovaný zmenšeně malý septakord **ais-cis-e-gis**, jenž v t. č. 4 označený termínem quasi cadenza vplyne do pasáže, těžící opět z tónové výšece pentatonické stupnice **dis-cis-ais-gis** (uvedeno shora v souladu s textem). Celý úryvek má impresionistický zvukový charakter plynoucí z celé řady atributů. Poloha, akordická sazba, dynamika a statické vyznění pramenící z těžení identického tónového zdroje, to vše dotváří jedinečný charakterový rys. Svou úlohu zde hraje ještě další fenomén. Vraťme se k tónovému zdroji **e-gis-ais-cis-dis**. Kdyby celá plocha byla postavena na zmenšeně malém septakordu **ais-cis-e-gis** bez tónu **dis**, zněla by podobně, leč ochuzeně. Práve tón **dis** vytváří spolu se septakordem novou kvalitu.

Poitiers 1975, kapitoly „L'écriture modale“, „Les modes tziganes“

¹⁹ Průkopníky ve 20. stol. byli zvláště B. Bartók a O. Messiaen, u nás se využití modalit objevuje například v díle L. Janáčka, V. Nováka, na Slovensku u E. Suchoně.

²⁰ Pak-li že je centrum zřejmé, běží o tzv. tonálně modální struktury.

¹⁶ Např. A. Dvořák, M. P. Musorgskij aj.

¹⁷ Hamburger, K.: Franz Liszt. Deutsche übertragen von der Verfasserin. Corvina, Budapest 1986

¹⁸ Gut, S.: Franz Liszt - Les éléments du langage musical. Editions KLINCKSIECK, Université de

V předcházejících hudebních obdobích, ve kterých se stal normou čtyřzvuk, byly chápány všechny tóny, které přesahovaly terciovou konstrukci septakordu, jako tóny neakordické a byly rozváděny do akordických tónů septakordu. Pohledem klasicistní a raně romantické harmonické gramatiky²¹ by se tón **dis** tedy měl dříve či později rozvést do čtyřzvuku **ais-cis-e-gis**. Nic takového se však nestane, a tudíž musíme tedy připustit, že tón **dis** je organickou součástí zmíněného tvaru, jenž vytváří novou zvukovou kvalitu.

ukázka č. 1 **Hymne du matin** (t. č. 1-4)

The image shows two systems of musical notation for a piano piece. The first system is titled 'Misterioso' and 'p'. It features a right-hand part with chords and a left-hand part with a bass line. The second system starts with a measure marked '3' and includes a 'quasi cadenza' in the right hand and a 'dim.' in the left hand.

Druhá plocha (t. č. 5-8) čerpá z odlišného tónového zdroje **dis-fis-gis-a-his-cis**. Na první pohled vidíme základ akordické struktury spočívající na zmenšeně zmenšeném septakordu **dis-fis-a-c** (v textu je tón **his**, pro jednodušší pochopení tvar vyjadřujeme enharmonicky), jenž zaznívá v levé ruce (t. č. 5-7). V horním řádku se „kolébají“ dvojhmaty v těchto intervalech **a-his** ↔ **cis-gis** (v 5. t.), poté **his-fis** ↔ **gis-his** atp. a v 8. taktu, označeném quasi cadenza se v rozkladech opět ozývají tóny **fis-his-a-gis**. Analogicky, jako v předešlém úryvku (t. č. 1-4), nazíráme na „cizí“ tóny – **cis**, **gis** nepatřící do struktury zmenšeně zmenšeného septakordu a očekávající jejich rozvod, jako na organické, rovnocenné tóny znějící struktury **dis-fis-gis-a-his-cis**.

ukázka č. 2 **Hymne du matin** (t. č. 5-8)

²¹ Hudba vytvořená přibližně v období 1750 (úmrtí J. S. Bacha) až 1827 (úmrtí L. v. Beethovena). Periodizace dějin evropské hudby datuje období klasicismu do let 1750-1820 a období romantismu 1820-1890.

Třetí plocha (t. č. 9-19) je delší, zahrnuje 11 taktů. Tónová zásobnice disponuje tóny **cis-e-fis-gis-ais-h**.²² Autor s ním však pracuje odlišně a tvoří z něho další dvě skupiny preferovaných tónů.

Vidíme, že v 9. taktu na 1. době je ve spodním řádku akordický tvar **cis-e-fis-ais-cis** - dominantní tercckvartakord **cis-e-fis-ais**, přičemž v horní notové osnově pozorujeme střídající se intervaly **e-fis** ↔ **gis-ais**.

Spojme-li tóny do jednoho tvaru, vytvoříme nónový akord **fis-ais-cis-e-gis** – tedy preferované tóny první skupiny. Na 3. a 4. době spatřujeme ve spodní notové osnově akordický tvar **h-e-fis-gis-h** - kvartsextakord E dur **h-e-gis** s přidáním tónem **fis**, nad nímž se opět střídají intervaly **e-fis** ↔ **gis-h**. Ve sloučeném tvaru můžeme celek analyzovat jako nónový akord (s nevyjádřenou septimou) – **e-gis-h-fis** a můžeme ho zařadit do tónů druhé skupiny preferovaných tónů. Takto se analyzované (nónové) akordy či skupiny periodicky střídají až do t. č. 14 včetně s tím rozdílem, že od t. č. 11 se v provenienci první skupiny neobjevuje tón **gis**, tedy místo tónů nónového akordu **fis-ais-cis-e-gis** zaznívají pouze tóny dominantního septakordu **fis-ais-cis-e**. V t. č. 15, kde celý úvodní blok vygraduje ve fortissimové dynamice, znějí pouze tóny druhé skupiny - **e-gis-h-fis** (takty 14 a 15 jsou v uk. č. 4).

ukázka č. 3 Hymne du matin (t. č. 9-13)

²² Všechny „tónové zdroje“ uvádíme v souladu s prvním tvarem v textu i když následující analýzou „krystalizují“ do jinak strukturovaných uskupení.

Proč plochu (t. č. 9-19) analyzujeme výběrem tónových skupin a nepopíšeme jako střídání nónových akordů – Fis9 (Fis7) a E9? Brání nám v tom několik skutečností.

I když akordy, nad nimiž se střídají intervaly, chápeme především jako uvedené lokality, přece cítíme zvláštní propojení v jeden zvukový celek. Tomu napomáhá nejen stavba předešlých ploch, nýbrž i komplexní vyznění celého bloku (t. č. 9-19). Na akordy Fis9 (Fis7) a E9 bychom se potom měli dívat moderním pohledem, neboť splňují všechny aspekty zahuštěných akordů.

„Zahuštěním akordu rozumíme takový způsob jeho obohacení dalším(i) disonujícím(i) neakordickým(i) tóny, při němž je zahušťujícímu tónu znemožněn rozvod, a to obsazením obou případných rozvodných tónů (zahušťující tón je v obou případech blokován). Za zahuštění akordu nepovažujeme jeho obohacení sextou, septimou, nónou apod.; pro takovýto způsob obohacení vystačíme s tradičním rozšířením trojzvuku (kvintakord) na čtyřzvuk (septakord) a vícezvuk (nónový akord atd.).“²³

Pokud bychom arpeggiováný akord v 9. taktu s následnými střídajícími se intervaly chápali komplexně (ve vertikálním tvaru) - **cis-e-fis-ais-cis + e-fis-gis-ais**, pak tón **gis** je „opouzředen“ okolními tóny **fis-ais** a jeho rozvodná místa jsou obsazena.

Tak i u následujícího tvaru, u něhož si nemusíme „pomáhat“ celostným vyzněním, protože již v akordu levé ruky jsou rozvodná místa obsazena **h-e-fis-gis-h + e-fis-gis-h**, sledáváme tón **fis** v identické pozici: je „okleštěn“ tóny **e-gis**. Uvedené skutečnosti nás nutí přehodnotit pohled na úlohu a samu existenci melodických tónů.

Ve všech třech plochách se setkáváme s „cizími“ neakordickými tóny, se kterými by se mělo podle dobového harmonického úzu nakládat jako s tóny melodickými, které mají být rozvedeny. Místo toho se neakordické tóny „fixují“ a tato fixace pak zajistí otupení „cizosti“, z čehož následně vyvstane dojem splnutí cizích tónů s okolím do jednoho organického celku.

Není bez zajímavosti, že první netradiční teoretický pohled na problematiku melodických tónů se objevil v práci českého skladatele a teoretika F. Z. Skuherského již v r. 1885 (v předposledním roce Lisztova života). Nové hledisko spočívá na předpokladu, že každý vertikální průřez hudebním předivem (např. výše analyzované zahuštěné akordy **/h-e-fis-gis-h/**) je svébytným akordem. Například souzvuk **c-dis-fis** v tónině C dur není chápán jako dvojitý chromatický průtah zdola (tóny **dis-fis** jsou

rozvedeny do tónů **e-g**), ale je pojmán jako samostatný trojzvuk.

„Není vždy úmyslem skladatelovým dissonantní souzvuk vésti bezprostředně ku konsonantnímu, jest mu naopak žádoucí, aby dissonantní charakter skladby déle potrval a snad i převládal. V takovém případě nesmiřuje skladatel dissonantní intervaly, nýbrž kráčí opět a opět k novým dissonantním trojzvukům.“²⁴

Princip svébytných souzvuků vlastně ignoruje jakýkoliv melodický postup na pozadí znějící harmonie, a není tedy vlastně důvod o melodických tónech hovořit.²⁵

Podobný přístup k uvedené problematice má i L. Janáček. Ve svých teoretických statích připouští, že jakýkoliv souzvuk s melodickou disonancí, působí-li ve vědomí delší dobu, se může stát souzvukem „prostným“, který chápeme jako harmonický celek a v němž necítíme disonanci jako prvek cizí, k souzvuku nepatřící.²⁶ Tato možnost, zjištěná u melodických disonancí, otevírá prostor pro jakékoliv zvukové kombinace, po souzvuku může následovat jakýkoliv další souzvuk.

Vraťme se ještě k rozboru díla **Hymne du matin**. Ve třetí ploše jsme jako tónový zdroj uvedli **cis-e-fis-gis-ais-h**. Seřadíme-li tóny takto - **fis-gis-ais-h-cis-e**, pak můžeme útvar identifikovat jako mixolydickou stupnici s nevyjádřeným šestým stupněm (**dis**). Tato stupnice nejvíce koreluje s dominantní oblastí – skladba je psána v tónině H dur, což dokládá nejen předznamenání, ale i kontrastní závěrečná část psaná v tónině H dur.²⁷

Pohledem dominantně postaveného zdroje **fis-gis-ais-h-cis-e** lépe pochopíme celou situaci. Od t. č. 9 se vlastně střídají zahuštěné dominanty **fis-ais-cis-e + gis** (dominanty jsou zahuštěné pouze v 9. a 10. taktu) a subdominanty **e-gis-h + fis**. Na místě vygradované třetí plochy v dynamice *ff* v t. č. 15, kde by měla znít dominanta, jejíž místo je zde „připravováno“ jejím předešlým periodickým opakováním (na 1. dobách v t. č. 9-12, dále na 1. a 3. dobách), se nečekaně „uvelebí“

²⁴ Skuherský, F. Z.: Nauka o harmonii na vědeckém základě. Fr. Urbánek, Praha 1885, str. 75

²⁵ Zmíněná „Nauka o harmonii“ zahrnuje i kapitolu o melodických tónech, ta je však částečným popřením tezí uvedených v předchozí části knihy.

²⁶ Janáček, L.: Hudebně-teoretické dílo I. Praha 1968 a II, Praha 1974

²⁷ Některé autorovy skladby mají úvod strukturovaný na dominantní relaci, jako například dílo **Les jeux d'eau à la Villa d'Este**, ve kterém je téměř celých 35 (!) úvodních taktů utvořených v terénu mixolydické stupnice **cis-dis-eis-fis-gis-ais-h** (popř. z tónů jednoho mateřského terdecimového akordu **cis-cis-gis-h-dis-fis-ais**), a teprve uvedením hlavní myšlenky v tónině Fis dur pochopíme celou předešlou plochu jako vystavěnou na dominantní relaci.

²³ Tichý V.: Harmonicky myslet a slyšet. AMU, Hudební fakulta, Praha 1996, str. 205

subdominanta (resp. zahuštěný subdominantní sextakord **gis-h-e-fis-gis** + **e-fis-h-e**).

V následujícím t. č. 16, kde dochází k tempové změně - Allegro (animato), je uchystáno překvapení. Zazní hlavní myšlenka, ovšem v nezměněné subdominantní relaci s tím, že v následujících takttech dále pokračuje střídání dominantní a subdominantní oblasti.

Takt č. 20 je zdrojem dalšího překvapení. V předcházejícím taktu (t. č. 19) zní v levé ruce

dominantní tercivartakord **cis-e-fis-ais**, přičemž v pravé ruce zaznívá průtah tónu **h** k tónu **ais** (kvarty k tercii). Zde již můžeme oprávněně očekávat, že se dominanta (která zazněla již dvanáctkrát) konečně rozvede do tónického akordu H dur; slyšíme však nečekanou transpozici hlavní myšlenky o čistou kvartu výš, jež je v transpozici živena identickými harmonickými spoji.

ukázka č. 4 Hymne du matin (t. č. 14-23)

V t. č. 24-35, které nejsou v ukázkách, se harmonické dění odehrává na stále postupujících modulacích, od tóniny H dur vzdálených (g moll, gis moll, Es dur). Zde můžeme vyzdvihnout neobvyklou skutečnost: rozebíraná plocha (t. č. 9-19) postavená tak, aby v nás vyvolávala touhu po rozuzlení se rozmělní v „cizích“ harmoniích. Tónální rozřešení následuje ve chvíli, kdy dávno z naší mysli vyprchá vzpomínka na ono místo budovaného napětí. Harmonickému uklidnění však předchází úryvek, jenž je reminiscencí úvodních ploch a je připravován několika taktovou gradací. Zvrat v neobvyklém tónálním plánu nastává v t. č. 36-38, kde je v levé ruce

rozkládán průtažný dominantní kvartsextakord **fis-dis-fis-h-dis** (v levé ruce) v t. č. 36, který přechází v následujícím taktu (t. č. 37) do dominantního septakordu (popř. malého nónového akordu **fis-ais-cis-e-g** - v pravé ruce zní půlově **g**, rozvedené pak do **fis**). Od t. č. 38 zní opět průtažný dominantní kvartsextakord, přičemž dominantní relace se opět napíná v následném t. č. 39, kde se (v levé ruce) rozkládá akord **fis-d-eis-h-d** s průtahem v pravé ruce (v oktávě) tónu **a** ke **gis** – mimotónální zmenšeně zmenšený septakord k dominantě, jenž vyznívá na dominantní prodlevě tónu **fis**.

Následuje znovu dominantní septakord, který teď již má v důsledku neustálého napínání nashromážděnou energii. Nakumulovaná síla „harmonického praku“ v t. č. 40 překvapeně vyústí do krátké reminiscence subdominantních a dominantních oscilací, které jsme analyzovali v t. č. 9-19; zde se opět rozkládají akordické tvary: **gis-e-fis-h** - subdominantní sextakord (se zahušťujícím tónem **fis**), **ais-e-fis-cis** - dominantní kvintsextakord, **h-fis-gis-e** - subdominantní kvartsextakord, **cis-gis-ais-e** - dominantní terc kvartakord (jedná se vlastně o zmenšeně malý septakord **ais-cis-e-gis**, je však pevně vnímán z pohledu dominanty, přičemž tón **gis** nad nímž je v textu hvězdička v závorce, která odkazuje na komentář, kde je tón **gis** označen jako sporný a je možno ho nahradit tónem **fis**), jenž překvapivě vyústí v t. č. 41 do akordu utvořeného z tónového zdroje analyzované druhé plochy (t. č. 5-8) - **dis-a-his-fis-gis** s jeho v průběhu skladby signifikantním sjednocujícím sopránovým, charakteristicky profilovaným vrcholem tónu **gis** (tón **gis** zní v pravé ruce v oktávě).²⁸

ukázka č. 5 Hymne du matin (t. č. 36-41)

Harmonický, vášněmi nabitý tok se naposled vzepne v t. č. 45 na 3. době v dominantním terdecimovém akordu, jenž nezapře své „kvartové“ vyznění **fis-e-ais-dis-gis** (do vertikály upravený s nevyjádřenou undecimou), připomínající akordické struktury prosazované ve Skrjabinově hudbě. Poté se konečně v t. č. 47 ozve ničím nezakalený tónický akord H dur.

²⁸ Patrně nám ve skladbě neunikl postupy, významu nabývající tónu **gis**. Ozve se již v 1. taktu jako vrchní tón akordického (vertikálně vyjádřeném) tvaru v pravé ruce **ais-cis-dis-gis**, ve 3. t. pak zřetelně v diskantu – melodickém vrcholu první plochy. V 5. t., opět jako vrchní tón akordického (vertikálně vyjádřeném) tvaru v pravé ruce **a-his-cis-gis**, následně pak v 7. t. na melodickém vrcholu druhé plochy. Basový postup akordů (t. č. 14) se zastaví v t. č. 15 na totožném tónu, který se opět ozve v pravé i levé ruce při nástupu hlavní myšlenky (Allegro – t. č. 16). Dále před vrcholem, budovaným na basové prodlévě tónu **fis** v t. č. 36 na 2. době a v t. č. 38 na 2. době, a poté v samém vrcholu - t. č. 40-41, kde se několikrát opakuje v oktávách a ještě se dále prosazuje ve vrchních tónech následných akordických figurací. Zbývá objasnit důvod analýzy výskytu, potažmo významu onoho tónu. Domníváme se, že tón **gis** má v první části skladby (t. č. 1-47) dvojitý význam. V úvodních taktích tří sónických ploch je místem barevně zvukového vrcholu, jistého záchytného zvukového bodu (t. č. 4, 7, 16), z něhož je na vytvořené plochy nahlíženo a spoluvytváří dojem určité statickosti. Dalším významem je nepochybně i formálně stmelující atribut (např. v t. č. 16 je vrchol plochy zároveň i formálním předělem) – tón **gis** se signifikantně objevuje v harmonicko-melodické reminiscenci ve vrcholu první části v t. č. 40-41.

ukázka č. 6 Hymne du matin (t. č. 42-48)

Jak jsme předeslali v úvodu a rozbořem doložili, považujeme analyzované plochy za jakousi předzvěst modální techniky v moderním slova smyslu, i když Lisztem spíše intuitivně vytvořené nežli racionálně konstruované. Nic nám však nebrání se na věc z tohoto hlediska podívat. V prezentovaných úryvcích se uskutečňuje jak princip lineární i vertikální struktury při selekci tónového materiálu, tak i fenomén tonální neukotvenosti a konečností i sónické vyznění, jež projektovaná selekce tónů modu též přináší.

BIBLIOGRAFIE:

1. Gut, S.: Franz Liszt - Les éléments du langage musical. Editions KLINCKSIECK, Université de Poitiers 1975, kapitoly „L'écriture modale“, „Les modes tziganes“
2. Hamburger, K.: Franz Liszt. Deutsche übertragen von der Verfasserin. Corvina, Budapest 1986
3. Holubec, J.: Česká hudební teorie 20 století. UJEP Ústí nad Labem 2004
4. Janáček, L.: Hudebně-teoretické dílo I. Praha 1968 a II, Praha 1974
5. Janeček, K.: Základy moderní harmonie. ČSAV, Praha 1965
6. Kohoutek, C.: Hudební styly z hlediska skladatele. PANTON, Praha 1976
7. Metzger, K., Riehn, R.: Franz Liszt. Musik-Konzepte 12. Text und Kritik, München 1980
8. Skuherský, F. Z.: Nauka o harmonii na vědeckém základě. Fr. Urbánek, Praha 1885, str. 75
9. Tichý V.: Harmonicky myslet a slyšet. AMU, Hudební fakulta, Praha 1996, str. 205

ЗМІСТ

КНЯЗЯН Маріанна. РОЛЬ САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	3
КУШНІР Василь, КУШНІР Григорій, РОЖКОВА Наталя. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	6
МЕЛЬНИЧУК Сергій. САМОВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА, ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	13
РАСТРИГІНА Алла. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ.....	17
САДОВИЙ Микола, ТРИФОНОВА Олена. ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ І.Є.ТАММА.....	20
ЧЕРКАСОВ Володимир. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	24
КАЛІНІЧЕНКО Надія. СУЧАСНИЙ УРОК БІОЛОГІЇ.....	29
БАБЕНКО Андрій. ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ.....	34
БАБЕНКО Тетяна. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА Й ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	41
БУДАК Катерина. ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНІ УМІННЯ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ".....	44
БУЖИНА Ірина. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН.....	48
ВАЛЬКЕВИЧ Раїса. ПИТАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	53
ВАССАЛАТІЙ Юлія. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	59
ВЕЧІРКО Мирослава. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	64
ГАВРИЛЕНКО Ольга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	67
ГАЛЕТА Ярослав, ЄВДОКИМОВА Олена. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	71
ГАМІНА Тетяна. МОВЛЕНСЬВИЙ АРТИСТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ВЕРБАЛЬНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	75
ГАНЖЕЛА Сергій. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ ПРИ НАВЧАННІ ОСНОВАМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	78
ГІЧКО Наталя. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Е. ТОРНДАЙКА.....	81
ГОДОРОЖА Лариса. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ „КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”.....	85
ГОРБЕНКО Олена. МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	89
ГУБАНОВА Наталя. ШКОЛИ У ВІЛЬНОМУ ПРЕДСТАВНИЦТВІ ЧИ ВІЛЬНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ С. ФРЕНЕ.....	93
ДОННІК Марія. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ.....	97
ДУБІНКА Микола. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	100

ЗАБОЛОТНЯ Ю. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИШУ	107
ЗАХАРОВА Оксана. К. ДЕНЕК ПРО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНУ РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОГО ТУРИЗМУ	113
ІЛЬЯСОВ Мусеїб. МОДЕРНИЗАЦІЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ОРИЕНТАЦІЇ ШКОЛЬНИКОВ	116
ІВАНОВА Юлія. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	120
КАПЧЕНКО Леонід. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЛАНІВ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	125
КАРПОВА Олена. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ	128
КОЖУХАР Жанна. ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ	132
КОСТЕНКО Т. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ	137
КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія. СУТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	143
КРАВЦОВ Віталій. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК НОВА МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	146
КРАВЦОВА Тетяна. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ	150
КРАСНОЩОК Інна. УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	155
КУЛІШОВ Володимир. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	160
КУРКІНА Сніжана. ОРГАНІЗАЦІЯ ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВУ СФЕРУ УЧНІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА УРОКІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ	163
ЛАВРЕНТЬЄВА Олена. СПЕЦИФІКА І ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	168
ЛАВРИНЕНКО Світлана. РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ЕСТЕТИКА» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	173
ЛОМАКІНА Марина. ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АВІАЦІЙНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ	177
ЛУНГУ Лариса. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНА «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ІНІЦІАТИВА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА»	182
МА Баолінь. НАРОДНА ОСВІТА У КНР	187
МАНДРИК Яна. АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	190
МИРОНЕНКО Наталя. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	194
МОСКАЛЕНКО Олена. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО – ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ФІЛАНТРОПІЗМУ	199
МУШИНСЬКА Наталя. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	204

НАЗАРЕНКО Марина. ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ НАД АКОМПАНеМЕНТАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ	208
ПАНЧЕНКО Галина. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	212
ПАСІЧНИК Наталя. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	216
ПЕЧЕНА Людмила. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	221
ПИЛИШОК Катерина. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	225
ПРИБОРА Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА З ТРИВОЖНИМИ ДІТЬМИ.....	230
ПРИТЮПА Олена. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКІНІ У КІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	235
ПУЛЯК Ольга. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	239
РАДУЛ Сергій. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	243
РОЖКОВА Наталя. РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПРОЯВ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	248
РЯБОВОЛ Лілія. ВНЕСОК ЗЕМСЬКИХ УСТАНОВ У РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ПРАВОНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ(НА МАТЕРІАЛАХ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ)	252
САВЧЕНКО Каріна. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ....	257
САВЧЕНКО Лариса. ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	260
САВЧЕНКО Наталя. ІДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛЬСЬКОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У СПРАВІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	264
СМИРНОВА-ТОНКОНОГОВА Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	268
СНІГОВСЬКА О. ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В РУСЛІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	272
СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ХУДОЖНЬОГО ПІЗНАННЯ.	275
ТЕСЦОВА Олеся. ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.)	279
ТИМЧЕНКО Світлана. ЗМІСТ І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ	284
ТІХОНОВА Наталя. ПЕДАГОГІЗАЦІЯ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗІ ШКОЛОЮ І ГРОМАДСЬКІСТЮ.....	289
ТКАЧЕНКО Ольга. МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ГРИ (НА ПРИКЛАДІ НАРОДНИХ ІГОР).....	293
ТОКАРЬ Євгенія. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	297
ТОРБЕНКО Ірина. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	301

ТУРЧАК Анатолій. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	306
ФАЙНМАН Інна. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	310
ФІЛОНЕНКО Оксана. ЗМІСТ ОСВІТИ В ГІМНАЗИЯХ ТА РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩАХ У ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	314
ХИТРА Вікторія. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	319
ЦАРЬОВА Людмила. ТРАДИЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У ЯПОНЦІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	323
ШАРАПОВА Тетяна. РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	327
ШИШКО Анжеліна. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	333
ЮЗЕФОВИЧ Руслана. САМОСТІНА РОБОТА ЯК ОСНОВА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	338
ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана. СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ.....	342
Doc PhDr. Ivana AŠENBRENEROVÁ, Ph.D. VNÍMÁNÍ OPERNÍHO DÍLA DĚTMI ŠKOLNÍHO VĚKU.....	347
Prof. PaedDr. Miloš HONS, Ph.D. ČESKÁ SBOROVÁ TVORBA DRUHÉ POLOVINY 20.STOLETÍ A ÚKOLY HUDEBNĚ TEORETICKÉHO VÝZKUMU.....	350
PhDr. Luboš HÁNA, Ph.D. METRORYTMICKÉ ASPEKTY NEJEN VOKÁLNÍCH ÚPRAV (AGOGIKA A METRUM).....	352
PhDr. Lenka PŘIBYLOVÁ, Ph.D. PAUL HINDEMITH - SKLADATEL OBDIVOVANÝ I OPOMÍJENÝ.....	356
PhDr. Dagmar ZELENKOVÁ, Ph.D. G. F. HÄNDEL – OPERA ALCINAA JEJÍ HISTORICKY POUČENÁ PĚVECKÁ INTERPRETACE.....	360
MgA. Václav KRAHULÍK, Ph.D. NÁZNAKY VERTIKÁLNÍ MODÁLNÍ KONSTRUKCE VE SKLADBĚ HYMNE DU MATIN FERENGE LISZTA.....	367

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 97

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 26.04.2011р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 19,2. Тираж 300. Зам. № 6331.

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